

El cine, una herramienta didáctica para la enseñanza de la filosofía.

Michael Arredondo Gallego Código: 1.088.323.737

Yeisy Mirley Montaño Ramos Código: 1.059.448.741

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Bellas Artes y Humanidades
Escuela de Filosofía
Pereira
2017

Agradecimientos

Nos gustaría, en primera instancia, expresar nuestros más sinceros agradecimientos a todas las personas que hicieron posible la realización del presente trabajo, en especial a Juan Manuel López Rivera, director de esta *Práctica conducente a título*, por su orientación, compañía, seguimiento y apoyo constante a nuestras ideas; pero en especial queremos enmarcar la motivación y el apoyo que recibimos de su parte durante nuestro paso por la universidad.

Le damos gracias, también, a la Universidad tecnológica de Pereira, principalmente a todos nuestros maestros por su esfuerzo constante para alcanzar los resultados obtenidos. Gracias a Pedro Juan Aristizábal y Luis Guillermo Quijano por sus consejos y acompañamiento a lo largo de nuestro trabajo. Finalmente, le damos las gracias a nuestra familia, amigos y compañeros por su comprensión y aliento para el desarrollo efectivo de nuestro trabajo, sin su ayuda nada de esto sería posible.

Dedicado a la memoria de nuestros abuelos, que a pesar de ya no estar con nosotros hicieron que todo esto fuera posible.

ÍNDICE

Introducción	4
Capítulo I: La filosofía en Colombia, un viaje desde sus inicios hasta la actualidad.....	8
Capitulo II: El cine una herramienta didáctica para la enseñanza de la filosofía.	24
Capitulo III: Resultados, comentarios, conclusiones y recomendaciones.....	42
Bibliografía	58
Bibliografía secundaria.	59
Anexos	60

Introducción

La presente *Práctica conducente a título* tiene como fin abordar una reflexión frente a la problemática de la enseñanza de la filosofía en Colombia. Desde sus inicios, la filosofía en Colombia se ha visto de forma parcializada; los encargados en la difusión del saber filosófico hacen a un lado la preocupación por el aprendizaje del estudiante, omitiendo sus necesidades y evitando innovar y proponer nuevas alternativas que posibiliten una mejor comprensión de las problemáticas filosóficas. De esta forma, cómo lo veremos en el primer capítulo, la filosofía en Colombia ha presentado una serie de problemas que hasta el día de hoy permean el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante generando una visión negativa, e incluso, distorsionada de la filosofía.

De lo anterior podemos concluir la necesidad de encontrar y aplicar una forma de enseñanza capaz de capturar la atención de los estudiantes. Esta propuesta didáctica para la filosofía tiene lugar luego de una serie de encuestas, como lo veremos al finalizar el primer capítulo, a partir de las cuales se evidencia con mayor claridad y pertinencia la problemática de la filosofía dentro de las aulas. Los estudiantes manifiestan el desinterés de los docentes por incentivar al estudiante con nuevas formas de aprendizaje, remitiéndose una y otra vez a la clase magistral y el desarrollo de habilidades memorísticas. De ahí que nuestro principal propósito es fomentar una visión de la filosofía más agradable e importante dentro de la formación de los jóvenes.

El propósito de la siguiente *Práctica conducente a título*, será incentivar a los estudiantes para que adquieran gusto, respeto y admiración por la filosofía, generando, a su vez, el desarrollo

de las competencias reflexivas, argumentativas y críticas, esenciales dentro del filosofar. Para ello retomaremos e implementaremos la propuesta *Logopática* de Julio Cabrera, en la cual se plantea una especie de racionalidad capaz de unir el discurso conceptual y estructurado con la afectividad; en palabras de Cabrera “la racionalidad no está excluida, sino mediada por el impacto emocional” (Cabrera, 2003. Pág. 11); dicha razón Logopática se encuentra presente en la literatura, en la filosofía y, claro está, en el cine. Para esto hace una serie de comentarios a películas que contribuyen a la creación de una experiencia filosófica auténtica. Dicha implementación tendrá lugar en el grado Décimo y Once de la *Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo* de la ciudad de Pereira.

El foco central de nuestra práctica radica en fomentar el interés en el área de filosofía a partir de personajes, escenas o películas. Nuestro trabajo consiste en modificar algunos de los aspectos cotidianos en la vida de los estudiantes, como lo es el cine, para utilizarlos en nuestro beneficio con el fin de lograr aceptación y comprensión por parte de los estudiantes frente a la asignatura y sus temáticas.

Nuestra propuesta es descrita a través de tres capítulos: el primero reflexiona las múltiples problemáticas que desde sus inicios ha tenido la filosofía en Colombia y que en la actualidad se hacen presente en las aulas de clases colombianas. Los estudiantes, docentes y directivas demuestran poco gusto e interés por dicha rama del saber, cuyas causas serán expuestas en este capítulo. Pretendemos esbozar, además, la manera en la que los estudiantes de cinco instituciones de la ciudad han tenido contacto con los saberes filosóficos. Para esto se hará una serie de encuestas y visitas al aula, con el fin de lograr una muestra cuantitativa y cualitativa

de las clases. Esta muestra tendrá desarrollo a lo largo del capítulo. Así pues, para intentar cambiar el panorama desalentador al que se enfrentan los estudiantes y el docente dentro de la clase de filosofía, se plantea una propuesta metodológica que busca acercar los temas filosóficos a la cotidianidad de los estudiantes, evitando que dicha rama del saber se limite sólo a temas abstractos alejados de sus entornos socio-culturales.

En el segundo capítulo desarrollaremos nuestra propuesta, haciendo mención de los principales postulados de la propuesta de Cabrera sobre la filosofía a través de películas. Este capítulo estará dividido en tres subcapítulos, en los cuales especificaremos la utilidad de nuestra selección de películas, las temáticas y las actividades que tendrá lugar dentro de cada clase. Estos subcapítulos son los siguientes:

-Bruce Wayne o Batman, una muestra de la identidad personal a través de la película *Batman Inicia* de Cristopher Nolan (2005).

-Explicitación del mito de la caverna a través de la película *El Show de Truman* dirigida por Peter Weir.

-*El perfecto asesino* de Luc Besson, una muestra de buena voluntad y del imperativo categórico kantiano.

Finalmente el último capítulo está destinado a mostrar las condiciones de la institución, los resultados obtenidos con la implementación de nuestra propuesta en la *Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo* y algunas recomendaciones para trabajar nuestra propuesta. Allí se

plasman las percepciones de los estudiantes frente a dicha herramienta didáctica, determinando su eficacia o ineficacia como alternativa para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía.

El cine: una herramienta didáctica para la enseñanza de la filosofía

Capítulo I: La filosofía en Colombia, un viaje desde sus inicios hasta la actualidad.

A continuación, pretendemos esbozar la forma en la que se ha venido enseñando la filosofía en Colombia. Para empezar, resulta necesario hacer un breve rastreo sobre el proceso que tuvo la enseñanza de la filosofía en nuestro país, desde sus inicios hasta la actualidad. En los últimos años la enseñanza de la filosofía y su objetivo principal, que, según Perelló, es el de “enseñar a pensar” (1992. Pág. 156) ambos se han visto sumamente perjudicados; por esta razón hemos decidido ir a la raíz del problema, buscando desde los orígenes de la enseñanza de la filosofía hasta la actualidad, con el fin de dar una pequeña contribución a la misma. Acto seguido, nuestro estudio nutrirá su investigación con la visión de los estudiantes para lo cual realizaremos encuestas en diferentes instituciones de nuestra ciudad.

Bajo nuestra consideración la filosofía es de gran importancia dentro los centros educativos. La filosofía se encarga principalmente de dar a los jóvenes una capacidad crítica frente a las problemáticas que se le presentan, además de una mayor comprensión de diferentes perspectivas sociales y culturales.

Para empezar, nos resulta necesario dejar por sentado nuestra posición frente a la idea de una filosofía colombiana. Para esto nos adherimos al pensamiento de Daniel Herrera, según él, resulta imposible hablar de una filosofía colombiana ya que nuestras condiciones socio-culturales imposibilitaron –y según nuestra consideración siguen imposibilitando- el desarrollo de un pensar colombiano sobre sí mismo y su realidad, sin necesidad de valerse de fuentes

intelectuales externas. En palabras de Herrera “No existe una filosofía colombiana y, en sentido estricto, tampoco se podría hablar de una filosofía en Colombia. Hemos conocido ciertas filosofías” (Herrera, 2009. Pág. 259) De ahí el carácter superficial del quehacer filosófico colombiano, un quehacer que parte de problemáticas alejadas de nuestra cosmovisión y nuestras experiencias más básicas. Partimos en todo caso del pensamiento y propuestas foráneas y en algunos casos radicalmente opuestas a nuestras condiciones (Aunque en otras puede resultar bastante acorde a nuestras condiciones socio-culturales).

Ahora bien, al momento de preguntarnos por el proceso de la filosofía en Colombia podemos tomar dos caminos diferentes: uno de ellos se refiere al rastreo de la producción filosófica por parte de los colombianos y la otra al proceso de enseñanza de la filosofía. Es de nuestro interés, al menos en lo que a este estudio respecta, la segunda lectura, pero es de gran importancia aclarar que en algunas esferas temporales resulta casi imposible hacer esta división.

Cuando nos remitimos al origen académico de la filosofía en Colombia debemos buscar en el periodo colonial y de conquista de la nueva granada. La filosofía llega a Colombia en algún punto entre los años 1.600 y 1.770, durante el periodo de conquista española. La práctica filosófica en nuestro país comienza exclusivamente como una muestra escolástica sobre el quehacer filosófico y en función exclusiva de la teología haciendo a un lado una verdadera reflexión filosófica “Una filosofía escolástica no digerida y mucho menos enriquecida mediante una reflexión personal” (Herrera, 2009. Pág. 257) Por esta razón la primera etapa del proceso de la filosofía en Colombia no nos presenta espíritus críticos, ni mucho menos creadores. La enseñanza de la filosofía se reservó entonces a la pequeña elite encargada del proceso de evangelización. No esta demás señalar que en la época colonial la enseñanza de la filosofía se hacía únicamente en latín.

A pesar de la falta de reflexión filosófica como tal, señala Daniel Herrera, esta adoctrinación escolástica marca la historia del filosofar colombiano. Para Herrera esta enseñanza escolástica resulta ser “el elemento fundamental en la formación del espíritu de respeto a la tradición, al orden y la autoridad” (Herrera, 2009. Pág. 262) lo cual posibilita que el pensador colombiano no dedique su pensar a la negación del pasado sino que más bien centre sus esfuerzos en la asimilación del mismo para alcanzar lo que se quiere ser.

Otra etapa importante dentro del proceso de la filosofía tiene lugar en 1760 con la llegada de Mutis a la Nueva Granada. Con la llegada de Mutis se posibilita una explosión cultural en la Nueva Granada, que de haber sido desarrollada a su totalidad pudo llegar a una verdadera autonomía cultural y por ende a un quehacer filosófico auténtico. En el siglo XVIII se hace presente con la llegada del hombre burgués a la capital granadina, Santa Fe, el enciclopedismo y la ilustración, posibilitando la separación de lo religioso y de lo filosófico, un gran culto por los procesos racionales y por la investigación, lo cual lleva a los autores colombianos por una nueva ruta; en este caso se buscaba escribir sobre la realidad de nuestro medio y, además, había gran interés por las propuestas autónomas, haciendo a un lado las visiones de mundo de los españoles y adoptando las propias. Producto de este planteamiento se abandona en la academia a la filosofía escolástica y toma fuerza la filosofía natural, es decir, la ciencia físico-matemática.

Con la llegada de la independencia a Colombia, nuestros pensadores se apoderan de los problemas, los métodos y las soluciones de los pensadores europeos. El enfoque principal de nuestros filósofos está en romper la influencia religiosa colonial de los primeros años dentro de la filosofía para de esta forma alcanzar la tan anhelada libertad. Todo esto con el fin de satisfacer, una vez más, las necesidades de factores exteriores a la realidad colombiana, ya no se

busca satisfacer a los colonizadores eclesiásticos españoles sino a las necesidades de la burguesía de transformar la realidad económica y lograr traer el proceso a la realidad colombiana.

Una vez alcanzada la independencia nuestros pensadores se apropian de algunos de los sistemas filosóficos de menos importancia de las filosofías europeas. Este momento trae a colación nombres como Bentham, Tracy, Spencer, entre otros, nombres que motivaron la lucha política del momento. Por un lado los liberales toman los postulados de Bentham y Tracy para imponer el liberalismo político y económico, pero, años más tarde, la pobreza de estos sistemas impulsa al liberalismo a abandonarlos y a buscar en Spencer su nueva estratagema ideológica; los conservadores, por otro lado, buscarán en Balmes, Juan Donoso Cortés y el tradicionalismo de Chateaubriand la inspiración para luchar contra los liberales. En el siglo XIX el proceso de la filosofía tiene un gran traspie, los pensadores colombianos se hacen anti metafísicos y anti escolásticos; la enseñanza de la filosofía se reduce a la moral, la lógica y la teoría del conocimiento, según Herrera en este tiempo “Reina la imprecisión, la vaguedad, la vacilación ideológica.” (Herrera, 2009. Pág. 266) Los pensadores colombianos centran sus esfuerzos en sus intereses partidistas generando un manejo dogmático de los conceptos.

Con la llegada de la primera guerra mundial, afirma Daniel Herrera, Colombia cae bajo la influencia de los estadounidenses. A partir de esta época los grandes intelectuales colombianos no tienen como objetivo el viaje a occidente –principalmente a Inglaterra- para ampliar su conocimiento; sino que por el contrario se trata de cultivar el estudio en lenguas españolas. Ortega y Gasset se encontraba dentro de los autores más cotidianos, fruto de esto los intelectuales colombianos giran la mirada a la filosofía alemana y, a la misma vez, nombres como Heidegger y Husserl cobran resonancia dentro de las nuevas facultades de filosofía del país. En este punto la enseñanza de la filosofía deja de lado las problemáticas de nuestra realidad

y las universidades deciden centrar sus esfuerzos en la comprensión del pensamiento occidental (cfr., 2009. Pág. 267).

En 1930 el proceso filosófico en Colombia se caracterizaba nuevamente por el mandato eclesiástico. La enseñanza de la filosofía en general se encontraba a cargo de las entidades religiosas, razón por la cual, la iglesia ejercía gran control frente a los contenidos, la administración y la posición ideológica de los docentes en las instituciones educativas de toda índole. La enseñanza de la filosofía, también, se veía claramente afectada por el mandato religioso dentro del sistema educativo colombiano, quien la redujo únicamente al estudio de la doctrina tomista; el pensamiento de los grandes filósofos occidentales se presentaba a los estudiantes bajo una forma caricaturesca fomentando de esta forma un rechazo automático frente al discurso occidental no teológico.

Años más tarde, con la llegada del partido liberal al contexto colombiano (Nos referimos en este caso a la llegada al poder del partido liberal) se trae a colación una reforma al sistema educativo liberando a la enseñanza del yugo de la iglesia, es decir que, el conocimiento, bien sea técnico o científico, no debe estar supeditado por los valores religiosos. En 1940 surge en nuestro país un gran cultivo universitario y de cierta producción filosófica que se enmarca principalmente en corrientes contemporáneas como la Fenomenología o la teoría pura del derecho. Desde el punto de vista de Rubén Sierra, esta época marca una ruptura con el trabajo que se desarrolló previamente, como un cambio de perspectiva filosófica, o en sus propias palabras “como una renovación en los temas de interés filosófico (...) como un cambio de actitud.” (Sierra, 1985. Pág.2) es en este cambio de actitud, según Sierra, donde la Filosofía colombiana encuentra autonomía, en la cual busca la solución de los problemas propios. En esta época la Filosofía en Colombia se trata como un trabajo profesional y académico que se presenta

como una actividad eminentemente profesoral, ya que ha sido en la vida universitaria donde ha encontrado su primera motivación nuestra producción filosófica.

En 1945, con el boom de la ciudad universitaria, surge un espacio que reconoce el papel de la reflexión filosófica dentro del saber, este espacio fue denominado como el *Instituto de Filosofía*. Dicho instituto fue implantando con la necesidad de generar la asimilación crítica del pensamiento, además de fomentar la investigación seria y rigurosa. Otro aspecto de la época previa a los cincuenta, es la creación de la *Revista Colombiana de Filosofía* en 1948, lo cual generó un espacio de comunicación y muestra de ideas, tanto de estudiantes como académicos, permitiendo de esta forma la ampliación del pensar colombiano y el interés por los estudios de esta índole.

En 1950 el panorama alentador de la enseñanza de la filosofía en los centros educativos colombianos cambia. En este punto, gracias al régimen del momento, los centros de estudio filosófico no tienen como objetivo central la asimilación crítica del pensamiento, sino que se regresa una vez más a los valores cristianos y a la hispanidad. Pero esto no resulta del todo mal, gracias a las imposiciones del régimen un gran número de docentes en el área viajan al extranjero, lo cual permite un amplio desarrollo y mayor acercamiento a la intelección del pensamiento contemporáneo. Años más tarde –en 1953– con la caída de la dictadura del general Rojas Pinilla la actividad filosófica retorna a la normalidad, se crean numerosos centros de estudios en todo el país, posibilitando un mayor número de docentes mejor capacitados, la aparición de revistas especializadas, como es el caso de la revista *Ideas y Valores*, y la realización frecuente de eventos de orden filosófico que, a su vez fomentan la rigurosa discusión de ideas y problemas de cualquier tipo.

En una etapa temporal más cercana, la filosofía ha decidido tomar conciencia sobre las problemáticas, tanto políticas como sociales, que aquejan nuestro entorno. En otras palabras, se ha tomado conciencia de nuestra vocación filosófica, razón por la cual, dice Herrera, nuestros programas de estudios deben dar un vuelco en sus fundamentos principales. A lo largo de todo este proceso hemos llegado a tomar conciencia de que la labor primordial de la filosofía es contribuir a la implementación de una sociedad más justa, a un entorno cultural más adecuado y a un sistema más efectivo. Pero nos encontramos con una gran crisis, en palabras de Herrera “No sabemos qué enseñar y en las horas de reflexión solitaria, aunque con conciencia más o menos clara sobre los problemas que debemos atacar, vacilamos sobre la metodología a seguir.” (Herrera, 2009. Pág. 266)

Problemática actual en la enseñanza de la filosofía, según una serie de encuestas realizadas a estudiantes de grado décimo y once de diferentes instituciones en la ciudad de Pereira.

En consonancia con el subcapítulo anterior pretendemos ahondar en el cambio de metodología que debería emplearse en la educación filosófica. Para esto nos encontramos en la necesidad de mostrar la problemática generalizada en la enseñanza de la filosofía en nuestros días. Hoy el común denominador de las clases de filosofía se resume en que los docentes optan por las clases magistrales donde el estudiante tiene una mínima participación, por no decir ninguna. Bajo esta mirada se podría considerar que los docentes que dictan sus clases de esta manera no le están otorgando importancia a lo que el estudiante tiene para aportar, porque así muchos no lo crean un estudiante tiene la capacidad de acoplar un determinado tema a sus propias experiencias, y desde allí, crear una reflexión que sin duda alguna puede ser el motor que

impulse a continuar la clase, además de contar con el plus de interactuar con sus compañeros, de generar un ambiente más agradable y entretenido tanto para los estudiantes como para los docentes. Una clase no se reduce a que el docente hable y el estudiante escuche. No, según nuestra consideración, se debe entender que los estudiantes tienen mucho qué decir, es por esto que no los podemos limitar a tal punto de ponerlos a escuchar y memorizar todo lo que el docente tenga que decir sobre un tema en específico, cuando el estudiante puede reflexionar, expresar su punto de vista y tomar una actitud reflexiva frente a las temáticas expuestas por el docente.

Es casi un secreto a voces el hecho de que en nuestra sociedad la educación se ha venido desarrollando de manera pasiva por parte del estudiante, y activa por parte el docente. En el aula de clase el estudiante únicamente recibe información que en muchas ocasiones no procesa y por ende no adquiere un buen conocimiento a través de ella. Esto se debe a diferentes factores que dificultan el logro de los objetivos de la enseñanza filosófica; consideremos por ejemplo las pésimas condiciones en las que se desarrolla la educación pública en nuestro país, donde encontramos desde falta de materiales y espacios adecuados, hasta grupos sobrepoblados impidiendo el adecuado seguimiento de sus estudiantes, o, en otro caso las condiciones socio-culturales de los estudiantes; tenemos un sinnúmero de familias sin las capacidades económicas de costear materiales indispensables para el aprendizaje de sus hijos estudiantes, padres con jornadas laborales largas que no logran acompañar, controlar y motivar a sus hijos en la realización de sus labores académicas, entre otros factores determinantes en la crisis en el sistema educativo colombiano.

Muchos se preguntarán por qué tenemos tanto interés en este tema de la enseñanza de la filosofía. Nuestro interés radica en la importancia que tienen las opiniones de los estudiantes,

pues una clase no puede estar limitada a lo que pueda o no decir el docente, ya que se supone que él ya posee el conocimiento. Desde nuestra mirada hay que darle vía libre al estudiante para que se exprese de manera amplia y acertada; así mismo hay que guiarlos para que puedan adquirir una postura crítica frente a cualquier tema, sea filosófico o no, que se le presente. Todos los docentes deben tener claro que lo más importante dentro del aula de clases e incluso en su labor como docentes, es el aprendizaje de sus estudiantes.

No hay mejor manera de establecer cómo se ha estado dictando el área de filosofía en la región que contado con el testimonio de los estudiantes. Son ellos nuestra base, nuestro punto de partida para establecer la posición en la cual se encuentra la asignatura de filosofía. ¿Por qué? Los discentes¹ son los que reciben las clases, quién mejor que ellos para juzgar si lo que les están enseñando resulta útil o no, y no tanto lo que les enseñan, sino la manera en que se les está enseñando. Nosotros hemos venido trabajando sobre las diferentes corrientes pedagógicas a lo largo de nuestra carrera, como el caso de las distintas escuelas activas y progresivas de Dewey y Montessori, las escuelas de aprendizaje significativo de Ausubel, entre otras, razón por la cual tenemos ciertas nociones e incluso puntos de vista personales claros en cuanto a la manera de dictar una clase. Por tal motivo no se trata en este apartado del texto de lo que hemos notado a partir de nuestro proceso con las diferentes didácticas de una clase, al contrario decidimos dejar

¹ La palabra discente está formada por las raíces latinas *Discere* (aprender) y el sufijo *NT* (Participio presente, el que hace la acción). Desde este punto de vista tenemos que el alumno o el discente (como lo llamaremos a lo largo de nuestro estudio) es el centro y el sujeto activo del proceso didáctico. Coincidimos con la visión de Mario Gómez respecto al proceso didáctico que se encuentra en la relación discente docente, donde el discente es el que “da la pauta” de las labores académicas a realizar mientras que el docente cumple la función de guía en el proceso enseñanza-aprendizaje. (CFR Gómez, 1983. Págs. 33 y 34)

que los estudiantes nos dejarán ver sus opiniones y consideraciones acerca de cómo perciben la forma en que su profesor de filosofía dicta la asignatura.

Para lograr de manera óptima todo lo anterior, decidimos realizar una pequeña encuesta en los grados Décimo y Once de algunas instituciones de la ciudad elegidas al azar, entre las cuales tenemos a la *Institución Educativa Rafael Uribe*, el *Instituto del niño Jesús*, el *Instituto Comfamiliar*, La institución educativa *Hugo Ángel Jaramillo* y el colegio *Jaime Salazar Robledo*. Dicha encuesta constaba de cuatro preguntas que giraban en torno al gusto², utilidad³, recursos didácticos, si el profesor los utilizaba, y si les gustaría que la clase de filosofía fuera más dinámica⁴ (ANEXO NO. 1)

Elegimos un tipo de encuesta sencillo, de respuesta cerrada y anónima, en la que los estudiantes solo debían responder según su criterio *Sí, Más o menos o No*. Dicha encuesta nos permite ver lo que los estudiantes piensan acerca del área de filosofía. Así mismo el resultado de la encuesta también nos permitirá ver a grandes rasgos si los estudiantes se encuentran conformes o no con la manera en la que les están dictando la clase de filosofía. Para la

² Cuando hablamos de gusto nos referimos al criterio subjetivo de apreciación de la belleza o de cuanto toca al orden afectivo o sentimental.

³ Lo útil en este sentido, hace referencia a aquella cosa que ofrece algún provecho o ventaja, bien sea para el individuo particular o para la sociedad.

⁴ Cuando hablamos de una clase dinámica hacemos referencia a los distintos métodos de enseñanza basados en actividades estructuradas, con propósitos y formas variables, en las que los alumnos aprenden en un ambiente de alegría y diversión. Se fundamenta en la formación por la experiencia vivencial. Una dinámica debe tener un objetivo, romper la monotonía en la clase lleva a los estudiantes a motivarse y a querer aprender.

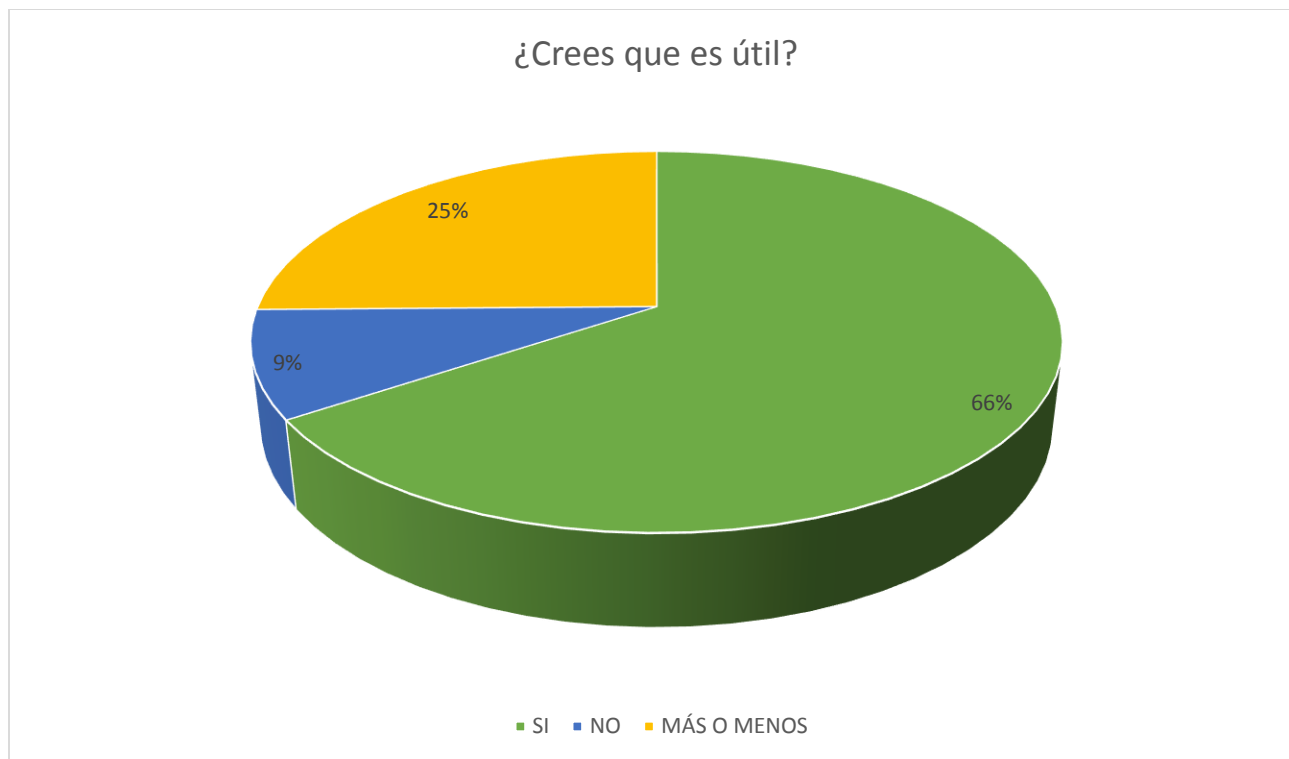
valoración de la encuesta haremos un sondeo general, es decir, tabularemos las respuestas de todas las encuestas sin hacer discriminación por edad o grupo.

Instituciones encuestadas	Numero de encuestados por institución
Institución Educativa Rafael Uribe	59
Instituto comfamiliar	25
Instituto del niño Jesús	13
Colegio Hugo Ángel Jaramillo	44
Colegio Jaime Salazar Robledo	31
Total estudiantes encuestados	172

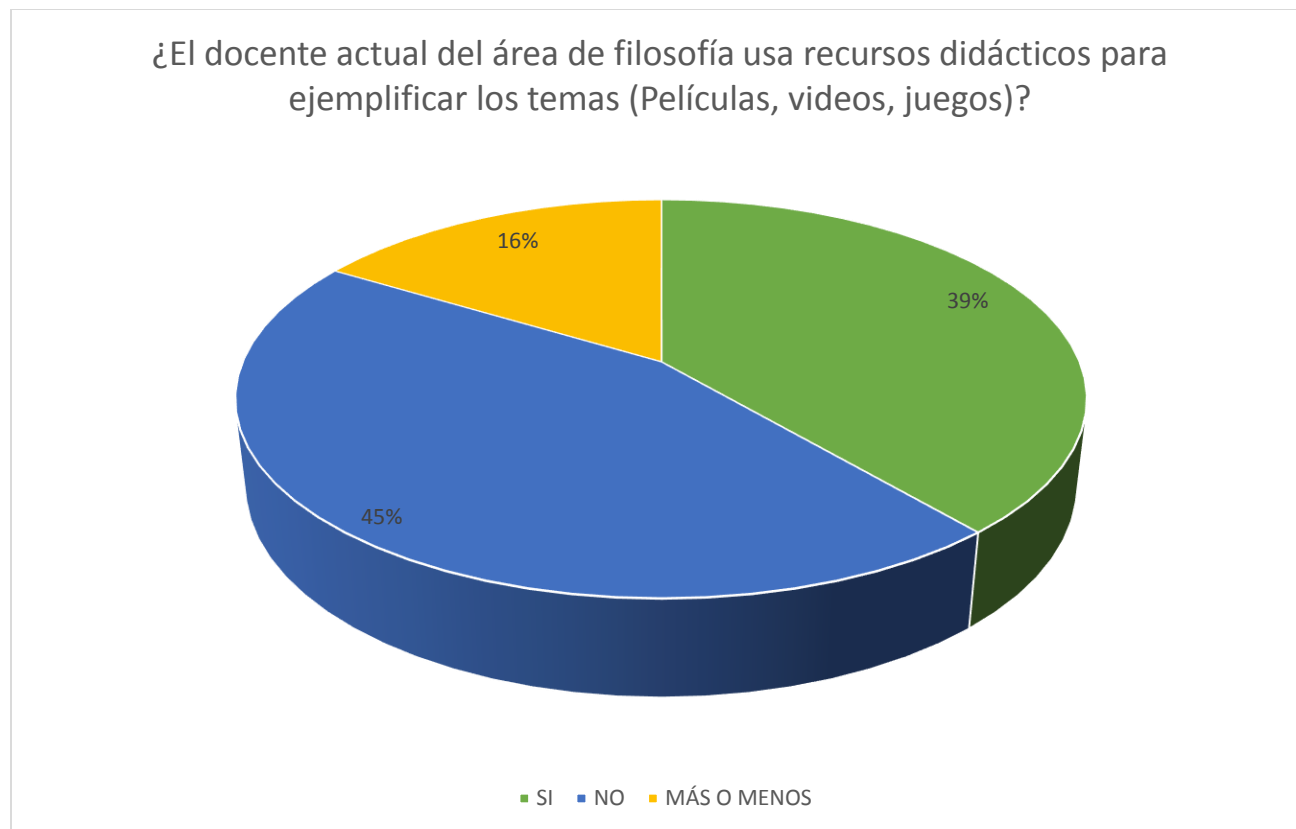
Gráficas por pregunta.



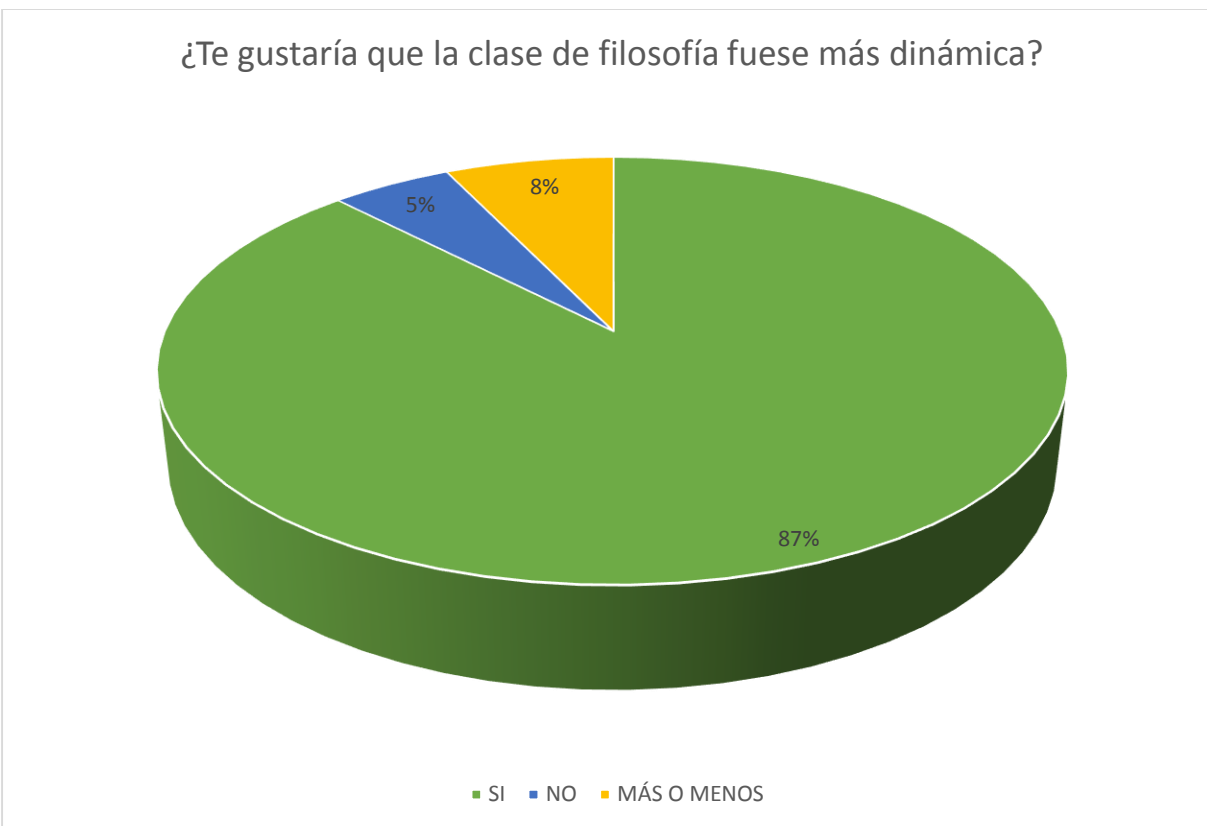
Con respecto a la primera pregunta de la encuesta, como la gráfica lo indica, encontramos que un 53% de los de los estudiantes mostraron un gusto por la filosofía. Esto es lo más importante, que a los estudiantes les guste la filosofía o que muestren un interés en ella, ya que esto es una especie de materia prima para seguir adelante con nuestra idea. El hecho de que la gran mayoría de estudiantes hayan respondido de manera afirmativa a la pregunta de que sí les gusta la filosofía es realmente motivador para nosotros, pues esto nos da más campo para desarrollar de manera óptima nuestro proyecto.



Con base en la Gráfica 2, podemos afirmar que los estudiantes de los grados Décimos y Once de las diferentes instituciones de la ciudad, bien sean de carácter público o privado, encuentran la filosofía muy útil. Consideramos que en algunos casos las didácticas implementadas por los docentes no hacen explotar el interés por parte de los estudiantes a la filosofía, al contrario, hace que la clase sea más tediosa para ellos. En otros casos la ausencia de dinámicas y participación por parte de los estudiantes generan desinterés y motivación frente a la clase. El interés que tienen los estudiantes es algo que los docentes del área pueden utilizar a su favor, pues, sí los resultados de la encuesta arrojan gusto por la filosofía es muy provechoso trabajar con ellos.



En esta pregunta no es mucha la diferencia entre el número de estudiantes que dijeron que sí y los que consideraron un no como respuesta. Las respuestas fueron casi equitativas, pero una mayoría del 45% respondió que el docente no utiliza ningún medio audiovisual o en su defecto, juegos o didácticas para ilustrar un determinado tema dentro del aula de clase. Analizando esta gráfica podemos establecer que, si bien un 39% de los estudiantes respondió a esta pregunta con un sí, es decir, que el docente sí utiliza recursos didácticos para ilustrar determinados temas en clase.



Este punto de la encuesta es nuestra más grande responsabilidad, pues el 87% de los estudiantes respondieron que sí les gustaría que la clase de filosofía fuera más dinámica. Claro está que de nosotros depende que las expectativas de estos estudiantes se conviertan en una realidad lo suficientemente satisfactoria. Los estudiantes mostraron el interés de tener una clase de filosofía por decirlo de alguna manera, diferente. No solo en la encuesta, sino también en los comentarios que lanzaron cuando escucharon la idea de enseñar el área de filosofía con recursos didácticos diferentes a los utilizados.

Una vez expuesto el rastreo histórico por la enseñanza de la filosofía en Colombia y la realización de las encuestas pudimos establecer que la filosofía no se ha venido impartiendo de forma adecuada, sino que ha sido parcializada, desprendida de nuestros valores tradicionales y

nuestras necesidades y, casi en todos los casos, impartida de forma aburrida y obsoleta. Desde nuestro punto de vista la clase de filosofía – y no sólo la clase de filosofía- merece un gran cambio, de ahí la razón de nuestra búsqueda (Y la de muchos otros) que consiste hacer de la clase un espacio más agradable, otorgándole a su vez, una mayor participación al discente dentro del aula y su proceso de aprendizaje. Por tal razón, para nosotros que estamos tratando de mejorar la enseñanza de la filosofía, y a su vez buscando que los estudiantes adquieran una postura crítica frente a cualquier tema que se les presente, es un poco frustrante ver docentes desinteresados por los intereses-valga la redundancia- de sus estudiantes abordando métodos como la cartografía mental; puede ser que las metodologías no sean malas en su totalidad, pero resulta importante y, más que cualquier cosa, necesario la búsqueda de nuevas formas de impartir clases, con el fin de generar en el estudiante gusto y respeto por el saber.

Capítulo II: El cine una herramienta didáctica para la enseñanza de la filosofía.

La enseñanza de la filosofía resulta ser de crucial importancia en la vida académica de los jóvenes, vayan estos o no a cursar carreras universitarias de índole humanista, científica o artística. No existe dentro del plan de estudios escolar otra rama que se dedique a reflexionar sobre los fundamentos y los límites del conocimiento, sobre los criterios éticos, estéticos, antropológicos, históricos, sociales, generando, a su vez, un cambio de perspectiva frente a la cosmovisión de los jóvenes; la filosofía cumple la función de antídoto contra las visiones dogmáticas, fanáticas e intolerantes sobre la vida y sus acontecimientos. No existe tampoco una asignatura diferente a la filosofía que se centre en fortalecer en el discente las diferentes capacidades de argumentación y discusión de ideas claramente fundamentadas (Cfr. Navia. Pág. 215 y 216) De ahí la importancia de encontrar nuevas formas capaces de generar en el discente motivación⁵ en lo que respecta a las temáticas filosóficas.

La filosofía está llamada a colaborar en la transformación de una nueva sociedad, propiciando ambientes de reflexión, análisis crítico, ajustes progresivos y propositivos que ayuden a los jóvenes, a afrontar las problemáticas de hoy y del futuro, que hagan posibles mejores formas de actuar, de convivir con calidad, de relacionarse con el entorno. La visión del área Filosofía debe fundamentarse en la formación de hombres críticos, comprometidos con los valores universales que deben promoverse en todos los medios sociales, con la finalidad de

⁵ “La motivación es la acción por la que se presentan al alumno objetos capaces de satisfacer profundamente y en forma permanente sus genuinas tendencias naturales. (...) La motivación didáctica consiste en estimular mediante valores válidos el deseo de aprender o formarse intelectualmente.” (Perelló, 1992. Pág. 161)

formar ciudadanos no solo desde la ciencia y el conocimiento, si no también respetuosos de la diferencia.

El cambio en la enseñanza de la filosofía, debe partir de la vida cotidiana de los jóvenes, no sólo se trata de dar a los interrogantes sobre la existencia, sino que también se trata de traer herramientas de su vida diaria para lograr cercanía con el estudiante. Cuando buscamos o nos referimos a un cambio en la enseñanza de la filosofía, resulta de gran importancia referenciar la propuesta de Dewey. En su texto *Democracia y educación*, en el capítulo XV, nos encontramos con la propuesta del juego como parte crucial dentro del proceso enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (1916). Con base en la anterior propuesta podemos establecer que los niños, en efecto, muestran mayor atención, motivación e interés en una clase con mayor interacción didáctica que en una clase meramente magistral, es decir, cuando el docente tiene la posibilidad de estar interactuando con objetos que le resulten más atractivos al ojo.

Día a día nos encontramos con docentes o futuros docentes en la búsqueda de herramientas para generar un acople a las nuevas necesidades de los jóvenes. La constante transformación cultural, social y, principalmente, tecnológica ha sometido a los procesos de enseñanza en situación de crisis, por esta razón nos encontramos diariamente con didácticas revolucionarias cómo es el caso de la sustitución en la lectura de textos clásicos por la lectura de comics, el cambio radical en la jerga puramente filosófica -sin cambiar el contenido claro está- por la implementación de un lenguaje juvenil, la presencia de música dentro de las aulas, la existencia de cuentos, la proyección de dibujos animados y, la que propiamente nos concierne en este estudio, la proyección de películas o escenas de películas; todos estas herramientas se usan con el fin de fomentar en el estudiante amor, gusto e interés por el quehacer filosófico.

El propósito de nuestro trabajo radica principalmente en captar elementos que son comúnmente aislados de las aulas de clase, es decir, aprovechar las herramientas ociosas para dar a entender el entramado filosófico. No es un secreto para nadie que la enseñanza de la filosofía se ha centrado principalmente en hacer comentarios a textos filosóficos que, casi en su totalidad, se presentan ante el discente como un hueso difícil de roer, razón por la cual hemos decidido rastrear la presencia de problemas filosóficos en películas. Con frecuencia tendemos a pensar que el cine es únicamente una actividad ociosa, diseñada con el fin de entretener a las masas despreciando su alto contenido filosófico, en palabras de Cabrera:

Aún cuando el film presente monstruos o situaciones absolutamente imposibles, seres descuartizados que se recomponen, personas que vuelan, o inverosimilitudes menores (...) el Cine presenta, a través de todo eso, problemas relacionados con el hombre, el mundo, los valores, etc. (...) Esos filmes representan situaciones posibles, personas posibles, algo que podría ocurrirle a cualquiera en el plano conceptual del sentido, aunque no pudiera ocurrirle nunca en el plano empírico. (2003. Pág. 23)

Sin temor a equivocarnos podemos afirmar que las películas, casi en su mayoría, poseen una comprensión, si bien no explícita, de algunas de los principales postulados morales, estéticos, culturales, políticos e ideológicos que sin lugar a dudas le conciernen a la filosofía. Nuestra propuesta se centra en aprovechar estos contenidos que quedan en la sombra para nuestra futura labor docente como maestros en el área de filosofía.

La filosofía tiende generalmente a ser considerada como alejada del campo pasional. La visión más general de la filosofía tiende a enmarcarla únicamente en el ámbito conceptual, lugar en el que se encuentra guiada por los procesos racionales apartando de su campo de visión los

procesos emocionales y sentimentales. Por esta razón, Julio Cabrera, se propone a través del cine generar una intelección de los problemas filosóficos que relacione ambos aspectos (El de la lógica- racional con el de la emocional-afectiva) al mismo tiempo. Esta actitud *Logopática* permite en el estudiante una mayor comprensión de las cuestiones filosóficas “la racionalidad no está excluida, sino mediada por el impacto emocional” (Cabrera, 2003. Pág. 11). Cabrera sostiene que no todas las dimensiones de la realidad de los hombres pueden ser estructuradas de forma lógica para ser entendidas, como lo pretende la filosofía tradicional, sino que requieren de una visión racional y afectiva al mismo tiempo, o lo que es lo mismo *Logopática*. La filosofía a través del cine permite dar un cambio a la enseñanza tradicional, que imparte grandes cantidades de información, por el contrario “Saber algo, desde el punto de vista logopático no consiste solamente en tener informaciones, sino también en haberse abierto a cierto tipo de experiencia, y en haber aceptado dejarse afectar por una cosa desde dentro de ella misma” (2003. Pág. 19) el uso del cine genera en el discente la posibilidad de entender la globalidad de las temáticas, ya que estas se le presentan de una forma más vívida, posibilitando a su vez, comentarios de carácter filosófico dotados de una dimensión mucho más comprensiva.

Nuestra *Práctica conducente a título* busca una forma distinta de enseñar la filosofía; forma capaz de llevar a los discentes a una apropiación de las problemáticas filosóficas. Bajo nuestra consideración los problemas filosóficos deben generar en el estudiantado cierta incomodidad -incomodidad de tipo conceptual- buscamos no la intelección y memorización de las problemáticas filosóficas, sino que el estudiante a partir de estas reevalúe las bases primarias de conocimiento. Dicho de otra forma, buscamos generar en el estudiantado una actitud crítica frente a los principales estandartes de la sociedad, a través de la historia de la filosofía presentada por cortes de películas. Desde el punto de vista de Cabrera para la apropiación de un problema

filosófico resulta necesario un elemento experiencial que nos torna sensibles o insensibles frente a las temáticas de carácter filosófico, de ahí que las temáticas deban más que entenderse padecerse, sufrirse, esto con el fin de generar una verdadera actitud crítica, reflexiva, argumentativa y propositiva frente a los saberes filosóficos.

Esta *Práctica conducente a título* tiene como propósito, como ya lo dijimos, fomentar en el estudiante una actitud crítica y dialógica frente a algunas de las principales temáticas sobre las que versa la filosofía partiendo de, en su mayoría, escenas de las siguientes películas: *El show de Truman*, *Batman Inicia* y *El perfecto asesino*. Se trabajará con dichas películas porque estamos pensando en los discentes, es decir, lo que buscamos es llamar la atención de nuestros futuros estudiantes mediante películas que resulten atractivas a los ojos del estudiantado. coincidimos con Cabrera cuando dice lo siguiente “El cine vive del asombro, es como un ojo selectivo que va siendo sorprendido a cada instante. Nuestros ojos no se posan nunca en lo que no nos interesa.” (2003. Pág. 30) de ahí nuestro esfuerzo en escoger películas de carácter más comerciales, con la finalidad de mostrar que, contrario a lo que suele pensarse, la filosofía sí tiene un contacto directo con aspectos cotidianos y comunes, de la misma forma que puede permear otros ámbitos en los que se desenvuelven los estudiantes.

¿Pero entonces, en qué parte de las películas elegidas podemos encontrar ejemplificaciones de problemáticas filosóficas? En algunos casos la película completa puede resultar como la ejemplificación perfecta de algunas nociones o incluso de varias –como es el caso, en nuestro estudio, del *Show de Truman*. En otros casos, las temáticas a tratar se encuentran fragmentadas en algunas unidades menores dentro de la película, en estos casos no podemos ser puntuales, para generar una experiencia impactante como la deseada, la escena elegida debe tener una introducción previa, es decir, debe haber una breve contextualización del porqué de la

situación –Este es el caso de *El perfecto asesino*. Pero no sólo las situaciones de la película pueden ser utilizadas para ejemplificar el tema, también podemos valernos de uno de los personajes para darnos a entender. Un personaje es inseparable de las situaciones que protagoniza. Un personaje puede manifestarse de forma fija y determinada a lo largo del film tipificando con su actuar la temática de la clase, como es el caso de Batman.

A continuación pretendemos especificar las escenas, personajes o películas completas que utilizaremos a lo largo de nuestra práctica conducente a título, señalando la duración, la temática a tratar y las actividades que se van a desarrollar con cada una:

a) Bruce Wayne o Batman, una muestra de la identidad personal a través de la película *Batman Inicia* de Cristopher Nolan (2005).

El cine muestra constantemente personajes que se transforman en otros, hombres que toman el papel de otros, humanos convertidos en bestias, personajes que tienen varias identidades o villanos y superhéroes que pueden convertirse en cualquier otra cosa. Ese es el caso de Batman. La película de nuestra selección, *Batman inicia* (*Batman Begins*), cuenta la historia del inicio de su personaje principal –Batman- desde la pérdida aterradora de sus padres en su infancia hasta su transformación en el caballero de la noche. Bruce Wayne pasa la mayor parte de su vida obsesionado con el asesinato de sus padres, masacrados a tiros en su presencia, motivo por el cual decide alejarse de su ciudad de origen y recorrer el mundo; en su travesía por el mundo, Bruce, encuentra a un personaje que lo adiestra en el uso y manejo de las principales disciplinas físicas y mentales, las cuales le serán de gran utilidad más adelante para combatir el mal. Por esta razón, la Liga de las Sombras, una poderosa y subversiva sociedad secreta, dirigida por el

enigmático Ra's Al Ghul, intenta reclutarlo. Cuando Bruce vuelve a Gótica, la ciudad está dominada por el crimen y la corrupción, con la ayuda de su leal mayordomo Alfred, del detective de la policía Jim Gordon y de Lucius Fox, su colega en una Sociedad de Ciencias Aplicadas, Wayne libera a su alter ego: Batman, un justiciero enmascarado que utiliza la fuerza, la inteligencia y la más alta tecnología para luchar contra las siniestras fuerzas que amenazan con destruir la ciudad.

Batman a diferencia de otros metamorfoseados no sufre cambio alguno en su cuerpo, no le crecen los brazos ni se convierte en oso; él simplemente viste una capa, cambia su estilo casual por uno un tanto más oscuro y resistente, adquiere cierto equipamiento especial, la única gran diferencia es su nueva personalidad. Esta nueva personalidad es el motivo principal para la elección de esta película en nuestro trabajo.

Cuando Bruce Wayne cambia su atuendo por el de Batman deja de ser el joven millonario, caritativo, reservado y se convierte en Batman, que corre, salta, maneja armamento moderno y lucha en contra de las injusticias en ciudad Gótica. Pero ¿Resulta posible y correcto declarar que Batman y Bruce son la misma persona? Al momento en que Bruce cambia su atuendo por el de Batman técnicamente es otra persona, entonces de una u otra forma es imposible reconocerlo. Pero no sólo vamos a centrarnos en los cambios de atuendo, ya que constantemente presentamos distintos cambios físicos, entre ellos el cambio de vestimenta que se da de forma diaria, sino que vamos a buscar en las grandes diferencias que tiene la forma de actuar del joven Bruce a la del superhéroe de la noche Batman; en este orden de ideas podemos afirmar sin temor a dudas que Bruce deja de ser él mismo para convertirse en Batman. Este cambio de actitud resulta necesario para la cohesión de la película. Resulta imposible concebir el actuar del joven Bruce al traje de

Batman, en este caso sería solo un hombre disfrazado para alguna fiesta; de igual forma que resulta extraño atar el comportamiento de Batman al traje casual de Bruce.

Pero entonces retomemos la propuesta de Locke⁶ para darnos a entender de forma más adecuada. En el *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Locke, pretendió señalar algunos de los principales fundamentos sobre el conocimiento humano a partir de los fenómenos experienciales; su doctrina filosófica principalmente busca mostrar como el conocimiento o, parte totalmente de la experiencia, o se encuentra sustancialmente fundamentado a partir de la misma. Locke en el capítulo XXVII trae a colación la problemática de la *Identidad personal*.

Para plantear el tema de la *identidad personal* Locke define, inicialmente el concepto de persona. Para él una persona se caracteriza principalmente por estar dotada de razón y reflexión, además de contar con la capacidad de reconocerse a sí misma como sí misma, es decir, “Como una misma cosa pensante en diferentes tiempos y lugares” (Locke, 1956. Pág. 318) todo esto se hace en virtud del tener conciencia, que resulta un acto inseparable del pensamiento, resulta imposible, para Locke, “Que alguien perciba sin percibir que percibe” (1956. Pág. 318) De ahí que la conciencia se refiera principalmente al tener conciencia de algo albergado en la persona,

⁶ John Locke, filósofo y medico inglés. Considerado el padre de la filosofía anglosajona moderna. Como casi todos los filósofos anglosajones su obra está orientada al discurso experiencial y práctico; sus consideraciones se basan en la teoría ocupándose de poner en claro nociones básicas como espacio, duración, infinitud, relación, sustancia y otras, pero con un enfoque particular, Locke buscaba obtener conclusiones prácticas, a influir en las conductas políticas, científicas, sociales y educativas de sus contemporáneos. (Véase Savater, 2009. Pág. 107)

en palabras de Locke “cuando vemos, oímos, olemos, gustamos, sentimos, meditamos o deseamos algo, es que sabemos qué hacemos cualquiera de esas cosas.” (1956. Pág. 318) Y es precisamente en este encontrarse en nuestras propias acciones que podemos afirmar que cada uno de nosotros es eso mismo, un nosotros mismos que sigue sosteniendo su curso sin importar el cambio en las sustancias materiales.

Retomando el caso de Batman, Bruce Wayne sabe que se viste de Batman y se comporta como él, en este caso tiene plena conciencia de eso e incluso después de actuar como Batman, él recuerda haber hecho eso, se acuerda de sus archienemigos los villanos y de cómo los controló, es en esta memoria autoconsciente donde, según Locke, se constituye la identidad personal, es decir, la identidad de una persona depende de que ella reconozca como suyas las acciones que lleva a cabo. Que Bruce y Batman sean el mismo depende de su tener conciencia. El sí mismo de Bruce es ser esa cosa pensante y consiente que es sensible, consiente y que es capaz de preocuparse sobre sí misma, sin que importe la sustancia de que está formada, o, en este caso, el traje y la actitud que use, es decir, que por más que Bruce abandone el asombroso traje o su temeraria actitud no deja de ser Batman, ya que, lo que en este caso constituye que Bruce y Batman sean la misma persona consiste en ese tener conciencia que acompaña a la sustancia cuando una parte de ella ha sido separada de otra parte (CFR 1956. Pág. 325).

Actividades de la clase:

Con *Batman* se procedió de la siguiente forma: los estudiantes trabajarán previamente los apartados del texto de Locke antes referenciados (Anexo 2), bien sea de forma individual o grupal según el número de estudiantes, esto con el fin de encontrar una pequeña guía de lo que se

debe buscar en la película; una vez hecho esto procederemos a ver algunas escenas en las cuales se vislumbren con claridad los cambios de personalidad entre el Joven millonario Bruce Wayne y Batman. Una vez vistas las escenas los estudiantes deberán responder las siguientes preguntas: Batman cambia mucho a lo largo de la película. ¿Dirías que Bruce y Batman siguen siendo los mismos al cambiar de vestimenta? ¿Qué hace que Bruce sea Bruce? ¿Qué hace que Batman sea Batman?

b) Explicitación del Mito de la caverna a través de la película *El Show de Truman* dirigida por Peter Weir.

Quizá todos hemos visto o escuchado historias de secuestros, o de personas que se encuentran encerradas en determinado lugar y piensan que no hay nada más allá de lo que ven, que no existe salida alguna. De una u otra manera, este es el caso de Truman, un personaje que fue adoptado y desde ese momento se convirtió en el protagonista de un *reality show* del cual no sabía nada, pero ¿cómo alguien es protagonista de un reality show y no lo sabe? Pues bien, Truman estuvo la mayor parte de su vida dentro un programa de televisión gracias a que Christof, un productor ejecutivo que decidió filmar la vida de Truman con innumerables cámaras, y todo para captar la emoción real y el comportamiento de Truman cuando está expuesto a diferentes situaciones. Seahaven, es la ciudad donde nació Truman, en esta ciudad todo está construido de manera artificial, en realidad más que una ciudad es un set de televisión, todos los amigos, novias e incluso el padre de Truman son simplemente actores. Christof, el creador de esta magnífica producción controla absolutamente todo lo que le pasa o no a Truman, incluso si sale el sol, llueve o si el día dura más o menos horas. Christof, aseguró cada detalle para que Truman no pudiera sospechar de su realidad, y a su vez que no quisiera salir de la

ciudad. Durante la película podemos observar que Truman muestra un desagrado con el agua, esto se debe a que su padre se murió en medio de una tormenta mientras pescaban, obviamente todo preparado por la producción. Sin embargo, pese al control del productor, Truman cambia un poco los papeles cuando se enamora de una actriz que no era la que estaba destinada para ser su novia, pero la chica es sacada del reality con la excusa de que su familia debía irse a otra ciudad.

Después de unos cuantos años de estar el reality show al aire, Truman comienza a cuestionarse algunos hechos que no considera normales, pero cada vez que sucede algo que para Truman es sospechoso, inmediatamente aparece un anuncio relacionado en la radio, esto con el fin de desaparecer las dudas de Truman. Sin embargo, Truman continúa adquiriendo dudas, hasta el punto de cuestionarse sobre su vida. En su afán por encontrarse, una noche, Truman escapa por un túnel secreto, es ahí cuando Truman salta a la verdad, enfrentando el miedo más grande de su vida, el del agua, decide montarse en un barco y casualmente la proa choca contra lo que se suponía era el cielo o firmamento, después de aquel choque, Truman observa unas escaleras que lo conducen hacia la realidad.

Veamos ahora lo que nos dice *Platón*⁷ con respecto al mito de la caverna. Según *Platón*, la caverna hace referencia al conocimiento y a su vez a dos mundos: el sensible y el inteligible,

⁷ Platón, filósofo griego. Se considera como la figura central del pensamiento filosófico en general. Escribió siempre en forma de dialogo, sus escritos tienen lugar en las esferas culturales y racionales del hombre, temas como la política, la ética, la psicología, la antropología, la epistemología, la metafísica, la filosofía del lenguaje y la educación tienen lugar dentro de sus discusiones.

el primero es una especie de realidad no verdadera, el segundo, se refiere a la verdadera realidad, esa que está fuera de lo que Platón denomina caverna.

Ahora bien, siguiendo el libro VII de *la república* Platón nos dice que hay unos individuos que desde su nacimiento están amarrados dentro de una cueva o caverna que está oscura. Estos individuos se encuentran prisioneros bajo la tierra y a su vez de su sombra, también tiene la visión limitada, pues la forma en la que se encuentran amarrados solo les permite mirar hacia delante. En la caverna hay una especie luz que la ilumina y a su vez, proyecta sombras del mundo exterior, sombras que para los prisioneros son la realidad. Pero ¿qué pasaría si uno de los individuos fuese dejado en libertad? Siguiendo el mito de la caverna encontramos que si un prisionero fuese liberado tendría muchos problemas para acostumbrarse a la luz del sol. Sin embargo, poco a poco se puede ir adaptando a ese mundo exterior y posteriormente podrá conocer e identificar todo lo que compone a ese nuevo mundo al que se enfrenta. Si después contemplar el mundo exterior, el prisionero liberado decidiera volver a la caverna para contarle a sus compañeros que existe una realidad más allá de las sombras, y si los invitara a conocerla, e incluso intentara desatarlos no le creerían y podrían afirmar que está loco, y llegarían a matarlo.

Podemos afirmar que *Platón* con el mito de la caverna, nos invita a hacer un recorrido igual al que hizo el individuo de la caverna y Truman en la película con la que estamos trabajando, es decir, dejar de lado lo falso, lo no real para llegar hasta lo verdadero, lo real, como lo señala Platón en su diálogo con Glaucón “-Pues bien- dije-, esta imagen hay que aplicarla toda ella, ¡Oh amigo Glaucón! A lo que se ha dicho antes; hay que comparar la región revelada por

medio de la vista con la vivienda –prisión- y la luz del fuego que hay en ella con el poder del sol.” (Platón 517b) Cabe resaltar que el camino hacia la salida de la caverna no es tan fácil como parece, en este proceso hacia la salida lo vemos en la película cuando Truman decide salir de la ciudad, se le presentan muchos obstáculos, obstáculos que logra vencer porque estaba impulsado por el deseo del saber, del conocimiento. Lo anterior, es lo que le permite a Truman salir de la ciudad que se había convertido en su caverna.

Platón en su *Mito de la caverna*, nos muestra a un individuo que se encuentra encadenado, dicho individuo únicamente ve las sombras de las cosas que son verdaderas. En “el show de Truman” su protagonista representa a ese individuo encadenado, y Christof, el director del reality show en compañía de su equipo de trabajo son los que generan las cosas u objetos que Truman observa, objetos que no son reales.

Platón afirma que al individuo abandonar la caverna experimenta dolor, ya que es la primera vez que sale de ese mundo de oscuridad en el que había vivido toda su vida. La adaptación a este nuevo mundo, el mundo de la luz y de la verdad, le es sumamente difícil, ya que le toca empezar de cero, entender y conocer esa exterioridad que le promete entregarle la verdadera realidad, o como bellamente lo expresa Platón en su texto:

Y, si se lo llevaran de allí a la fuerza –dije-, obligándole a recorrer la áspera y escarpada subida, y no le dejaran antes de haberle arrastrado hasta la luz del sol, ¿No crees que sufriría y llevaría a mal el ser arrastrado y, una vez llegado a la luz, tendría los ojos tan llenos de ella que no sería capaz de ver ni una sola de las cosas a las que llamamos verdaderas? (Platón, 516 a, *La Republica* 1983)

Truman, tuvo la opción de elegir si quedarse en un mundo que de una u otra manera era suyo, o salir y enfrentarse a algo totalmente nuevo y desconocido para él. Quizás muchos hemos estado en esta situación, sin saber qué decisión tomar, por lo general siempre nos inclinamos por quedarnos en nuestra zona de confort, en lo que conocemos. Sin embargo, Truman en la película y el individuo en el mito de la caverna, deciden salir y conocer otro mundo lleno de mucha luz y de verdad.

Por otro lado, podemos establecer que el mito de la caverna también nos invita a reflexionar sobre nuestras vidas, sobre cómo la llevamos, cómo la estamos viviendo y debemos detenernos a pensar si es real nuestra vida o si simplemente la estamos viviendo conforme los demás opinan sobre ella. Para nadie es un secreto que muchas veces dejamos que las personas construyan nuestras vidas, y así nos sumimos en una caverna llena de estereotipos, discriminación, falta de autoestima, etc. Llega un momento en el que tenemos que detenernos a pensar y preguntarnos qué está pasando con nosotros, pues es el cuestionamiento y el deseo de saber lo que nos conduce al camino de la verdad, a salir de la oscuridad a la que estábamos sometidos para poder conocer la realidad.

Actividades de la clase.

Con *El show de Truman* procedimos de la siguiente forma: en la primera sesión de la clase se proyectaron algunas escenas de la película como detonante de discusión entre los estudiantes sobre la vida que de Truman, su vida exiliado de la realidad, su búsqueda por el conocimiento de la verdad y su ascensión a ella; toda esta discusión guiada por algunas preguntas en torno a la

temática central de la clase; una vez hecho esto se trabajó de manera grupal la lectura del texto de Platón (Anexo 3) a partir del cual se realizó un ensayo corto con alguna de las temáticas tratadas en la sesión anterior con la proyección de la película, con la diferencia que esta vez se relacionó la problemática central de Truman con el de Platón.

c) *El perfecto asesino* de Luc Besson, una muestra de buena voluntad y del imperativo categórico kantiano.

Cuando hablamos de ser un profesional del asesinato nos remitimos a León, un italiano radicado en Estados Unidos, conocido en el mundo de la mafia por ser el perfecto asesino a sueldo. La vida de León da un giro cuando le salva la vida a Mathilda, una niña cuya familia fue asesinada, mientras ella estaba realizando compras para su casa, por miembros corruptos del departamento de policía de New York debido a problemas de drogas. Mathilda, completamente sola y deseando vengar a la única persona que le importaba de su familia, (su hermano menor) al descubrir que León es un asesino profesional le pide que le enseñe a “limpiar” y así pueda deshacerse de los criminales que asesinaron a su pequeño hermano. León, quien está acostumbrado a su soledad, acepta a Mathilda sin entender muy bien por qué, aunque conforme pasa el tiempo, su relación se vuelve más cercana, debido a que ambos encuentran en el otro aquello que necesitaban para mantenerse en un mundo cada vez más hostil. La película muestra un verdadero drama cuando Mathilda se enamora de su salvador y decide vengarse de los culpables de la muerte del único ser importante dentro de su familia, su hermano pequeño.

Ahora bien, uno de los conceptos más relevantes de la propuesta moral kantiana es el de la buena voluntad. Kant⁸ en la primera parte de *La fundamentación metafísica de las costumbres* tiene como propósito principal analizar qué es y de donde proviene una voluntad buena en sí misma. La búsqueda kantiana se enmarca en la necesidad de hallar una buena intención a partir de la cual, el hombre guía su comportamiento. Partamos, para empezar el rastreo en Kant, de que todo acto voluntario es consciente y de libre elección, pero puede, en la mayoría de los casos, esconder algún tipo de deseo o determinación que impulsa la acción, bien sea hacer daño u obtener algo a cambio, de ahí que la buena voluntad kantiana requiere estar libre de cualquier inclinación, en palabras de Kant “La buena voluntad no es buena por lo que efectúe o realice, no es buena por su adecuación para alcanzar algún fin que nos hayamos propuesto; es buena por el querer, es decir, es buena en sí misma.” (Kant, 1921. Pág.21) Al momento de poner en consideración esta buena voluntad en sí misma resulta ser mucho más valiosa que cualquier cosa que pudiésemos alcanzar a través de ella en provecho de alguna inclinación, cualquiera que sea. Seguido a esto nos dice Kant “Sería esa buena voluntad como una joya brillante por sí misma, como algo que en sí mismo posee su pleno valor.” (1921. Pág.22)

Una voluntad es buena cuando corresponde al cumplimiento de un deber moral y no pasional. Partiendo de lo anterior podemos decir que actuar por deber es lograr una afinidad totalmente necesaria entre los principios de la ley moral y nuestros deseos; retomemos, por ejemplo, el caso de León, su actuar es muestra de buena voluntad ya que, haciendo a un lado

⁸ Kant, filósofo de la ilustración. Considerado como el primero y principal representante del criticismo y precursor del idealismo alemán. Considerado como una de las figuras más significativas de la Europa moderna y de la filosofía en general. (Véase Savater, 2016. Pág. 167)

sus propios intereses y su deseo de conservación, abre la puerta a Mathilda; su deber en ese momento era simplemente proteger al desvalido, abrir la puerta de su casa y fingir que Mathilda convivía con él para de esta forma evitar que la niña corriera con la misma suerte que el resto de su familia, sin importar que su vida estuviera en peligro, sin esperar una recompensa a cambio, nada más que actuar conforme al deber. Cuando afirmamos que una persona actúa con buena voluntad –cómo lo hace León con Mathilda- equivale a decir que su actuar se da por respeto al deber y no sólo en conformidad con él; León pudo actuar conforme al deber si lo hiciera por un mero interés, es decir esperar dinero o algo a cambio por salvar la vida de Mathilda, contrario a esto, actuar por respeto al deber es tener como único motivo el deber puro; en el caso de la película, León ayuda a Mathilda porque es lo que debe hacer.

Ahora nos encontramos con el concepto kantiano de imperativo categórico. Un imperativo, nos dice Kant, es una especie de fórmula que expresa una forma de ver nuestras acciones; dicho imperativo muestra la presión que la ley moral le impone a la voluntad. Un imperativo categórico no nos es impuesto por las instituciones sociales, ni Dios, ni siquiera puede ser impuesto por nuestras propias inclinaciones o creencias. El imperativo categórico kantiano nos lo imponemos nosotros mismos en tanto que somos seres racionales.

Actividades de la clase.

Con el perfecto asesino se procedió de la siguiente forma: proyectamos en el aula de clase los primeros treinta minutos de la película como detonante de ideas sobre la temática de la clase,

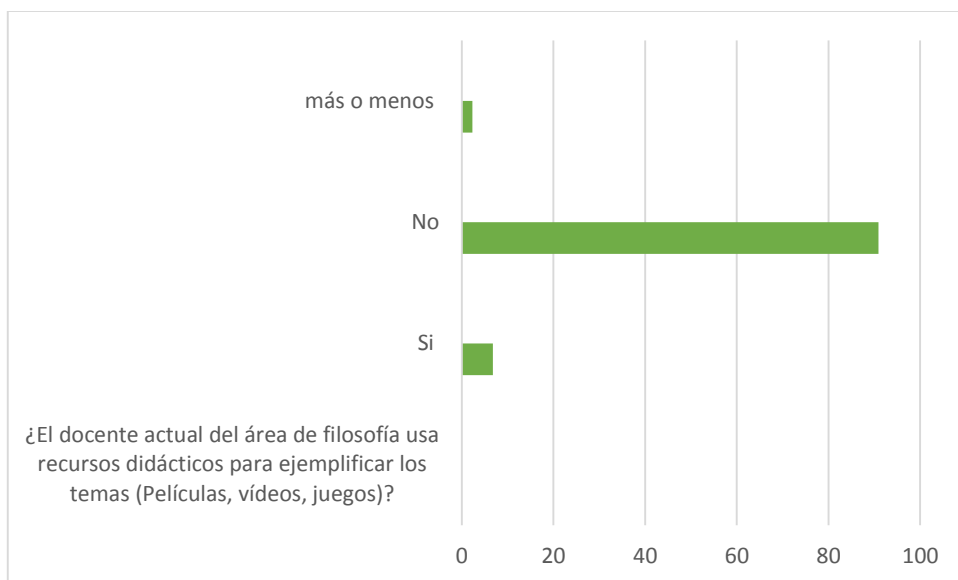
acto seguido se llevó a cabo la lectura de la propuesta kantiana (Anexo 4). Generando en los estudiantes discusión en torno a dos preguntas:

1. ¿Qué es la buena voluntad a partir de la película y el texto?
2. Explique con sus propias palabras la siguiente frase: “Actúa de tal forma que tu actuar se convierta en una ley universal.”

Capítulo III: Resultados, comentarios, conclusiones y recomendaciones.

Este capítulo presenta los resultados obtenidos con la implementación de nuestra propuesta *Logopática* con el cine en los grados Décimo y Undécimo de la *Institución Hugo Ángel Jaramillo* situada en Málaga. Aquí se plasman las percepciones de los estudiantes frente a dicha herramienta didáctica, determinando su eficacia o ineficacia como alternativa innovadora para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía. Con ello se muestra si la implementación de nuestra propuesta estimula en realidad el interés por algún saber, que en este caso es el filosófico, y ayuda a desarrollar las competencias reflexivas, argumentativas y críticas de los discentes. Además de esto pretendemos establecer algunas conclusiones y recomendaciones para la posible aplicación de este proyecto.

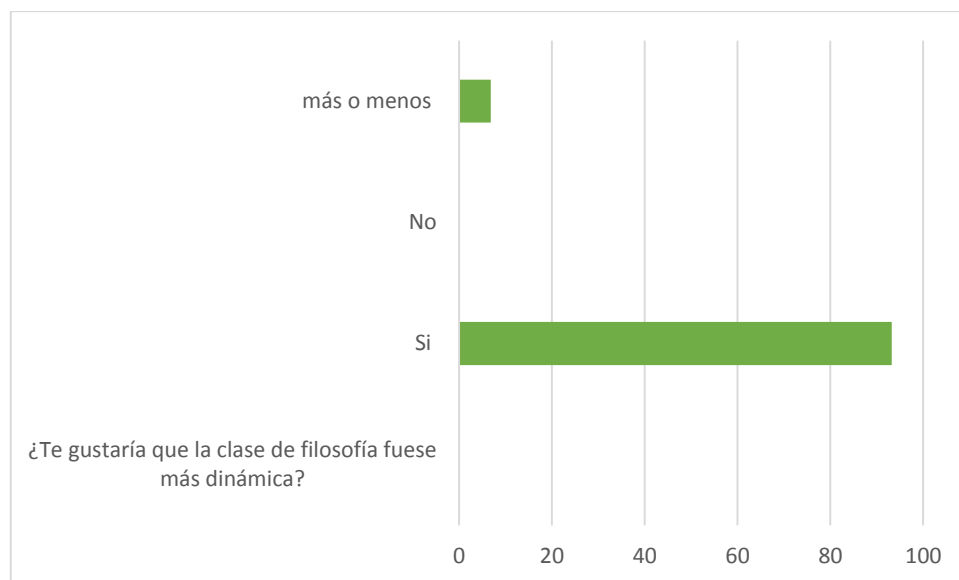
Para empezar resulta necesario dar cuenta de la situación del colegio frente a la filosofía. Para esto retomaremos dos preguntas fundamentales dentro de la encuesta (anexo no.1) que realizamos dentro de la institución educativa ¿El docente actual del área de filosofía usa recursos didácticos para ejemplificar los temas (Películas, videos, juegos)? Y ¿Te gustaría que la clase de filosofía fuese más dinámica? Esto con el fin de plasmar la percepción de los estudiantes frente a la asignatura, sus didácticas y, en general, sobre la dinámica de la clase, acto seguido haremos un breve esbozo, a manera de diagnóstico, sobre la problemática particular de las institución en la cual tuvo lugar la aplicación de nuestro proyecto.



Después de haber realizado las encuestas en la *Institución Hugo Ángel Jaramillo* de la ciudad de Pereira, obtuvimos lo siguiente: a la pregunta ¿el docente actual del área de filosofía usa recursos didácticos para ejemplificar los temas (películas, videos, juegos)? Una gran mayoría de estudiantes respondió que no, dejando por sentado que efectivamente las clases de filosofía son llevadas a cabo de manera magistral y monótona, lo que lleva a los estudiantes a tomar una actitud negativa frente al área y al profesor. Muchos estudiantes coinciden en que les llama la atención la filosofía, pero que la manera como el profesor dicta la clase hace que el poco o mucho interés que tengan, desaparezca, insisten en que ellos necesitan hablar y dar su opinión del tema que se está tratando en clase, pero que el profesor les impone su pensamiento.

Pareciera que el docente del área de filosofía de la *Institución Hugo Ángel Jaramillo*, no estuviera interesado en las opiniones y, sobre todo, en el aprendizaje de sus estudiantes. Lo anterior, porque según los estudiantes, el profesor no se molesta en generarles un gusto e interés por el área que imparte; todo parece indicar que el profesor llega al salón de clases a imponer de

alguna manera, sus conocimientos sobre la filosofía, ya que no permite posiciones diferentes a las que él tiene. Es importante mencionar que esto no es algo nuevo, como lo pudimos ver en las primera páginas de nuestro trabajo es una secuencia histórica que se repite una y otra vez. Sería pertinente que el profesor tratara de hablar con sus estudiantes para arreglar un poco la situación que afecta de manera directa a los estudiantes y a su vez al área de filosofía, ya que debido a la forma de dar clases de su profesor ellos reiteran que no les gusta la filosofía.



Luego de lo expuesto en la anterior gráfica es totalmente deducible la respuesta de los estudiantes a la pregunta ¿Te gustaría que la clase de filosofía fuera más dinámica? Pues bien, a esta pregunta nadie respondió que no, unos pocos dijeron que más o menos, pero la mayoría respondió que sí le gustaría que la clase fuera más dinámica. Cualquier persona inconforme buscará algún modo para mejorar la situación con la que no está cómoda. Este es el caso de los estudiantes de la Institución quienes están detestando la filosofía porque a su profesor no le interesa tener en cuenta sus consideraciones, y no siendo esto suficiente, también agregan los

estudiantes que además de la actitud un poco pesada del profesor, está la forma de dictar las clases, para ellos, no es muy agradable que el profesor esté hablando o escribiendo en el tablero. En últimas, podemos decir que la función de los estudiantes es estar sentados escuchando lo que dice el profesor, sin derecho a dar las ideas que a ellos les genera la temática que se está tratando y lastimosamente es esto lo que hace que ellos tengan un alto grado de desinterés por el área de filosofía.

Aparte de lo anterior tomamos una sesión de trabajo con los grupos seleccionados para la aplicación del proyecto (10-1 y 11-2) para realizar un diagnóstico general sobre la situación de los estudiantes frente a la asignatura. Al inicio del diagnóstico con los estudiantes de la IHAI⁹ pudimos observar grandes problemas en torno a la clase de filosofía que enmarcaremos de forma resumida a continuación:

- Las actividades lecto-escriturales no tenían un lugar claro dentro de la clase. Los estudiantes no tenían en cuenta el uso de signos de puntuación básicos, leían con dificultad textos cortos de la clase, además, de manifestar con frecuencia su incapacidad de comunicarse de forma escrita.
- Los jóvenes de la institución se encontraban acostumbrados a transcribir el contenido del tablero a sus cuadernos, a desarrollar talleres y evaluaciones escritas donde sus opiniones e ideas no tenían cabida. De ahí, que sus opiniones, cuestionamientos u observaciones durante la clase eran ignorados o censurados por su maestro a tal punto que los estudiantes adquirieron un miedo fundado en la represión, que no les permitía exponer

⁹ Desde este momento usaremos las siglas IHAI para referirnos a la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo.

públicamente sus ideas, y, además de esto crearon una fuerte aversión frente a los problemas filosóficos generando tensión en las didácticas del docente y el ambiente de la clase.

- Los estudiantes presentaron un gran desinterés por la opinión del otro, razón por la cual las intervenciones dentro de la clase debían ser guiadas e interrumpidas constantemente.
- La falta de reconocimiento por la diferencia tuvo lugar en los primeros momentos del diagnóstico, ya que al momento de la clase eran traídos a colación aspectos poco relevantes para el desarrollo mismo de la clase, como problemas raciales, ideológicos y éticos.

Resultados



La implementación de nuestro proyecto llevó muchos beneficios dentro del aula de clase de los grados Décimo y Once de la IHAI, entre los cuales podemos considerar los siguientes: a lo largo de nuestra estadía en el colegio pudimos encontrar un cambio notable en el interés y la motivación de los estudiantes, este gusto e interés giraba en torno a los saberes filosóficos. En el proceso de implementación pudimos vislumbrar en los estudiantes gusto por “la nueva metodología” de trabajo en clase, en la cual el foco central era la visión que tenían ellos -los estudiantes- situación contraria a la visión tradicional a la que estaban acostumbrados, en la cual su punto de vista sobre el tema no tenía relevancia alguna. Este proceso no resultó del todo

sencillo, pues los estudiantes no se encontraban habituados a ser el centro de la clase y, mucho menos, estaban acostumbrados a relacionarse, discutir y argumentar sus ideas.

Con el paso de las clases alcanzamos a vislumbrar avances y cambios en la actitud de los estudiantes frente a la asignatura. Logramos un breve desarrollo de las capacidades reflexivas, argumentativas y críticas de los estudiantes, todo esto tuvo lugar con el avance de las actividades que se desarrollaron en la clase. Pudimos, en consonancia con nuestro propósito inicial, generar en los estudiantes respeto y gusto por el saber filosófico, además de mostrarles su pertinencia y utilidad en los problemas cotidianos.

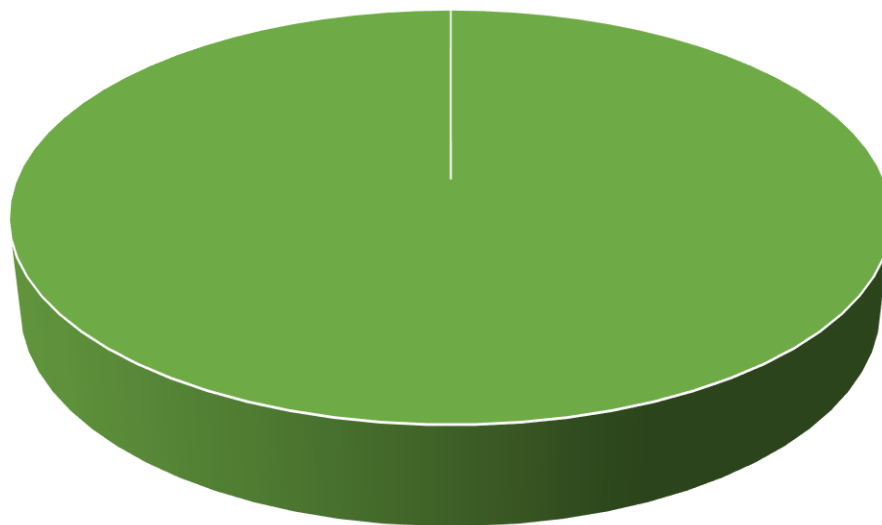
Con los estudiantes poco participativos y completamente desinteresados por la clase de filosofía, encontramos un cambio significativo durante el desarrollo de la propuesta. Al trabajar problemáticas filosóficas en las cuales se veían reflejados y al encontrar el espacio para interactuar, proponer y discutir su punto de vista sentían la necesidad y la confianza de opinar, pues argumentaban que dicha actividad era muy importante para ellos puesto que en las clases tradicionales no se les prestaba la atención solicitada.



Para sustentar los anteriores resultados, se realizó una encuesta para conocer la percepción de los estudiantes frente a las clases de filosofía con películas, esto con el fin de determinar si nuestra propuesta complace la visión de los discentes, además de ser efectivo dentro de su proceso de aprendizaje.

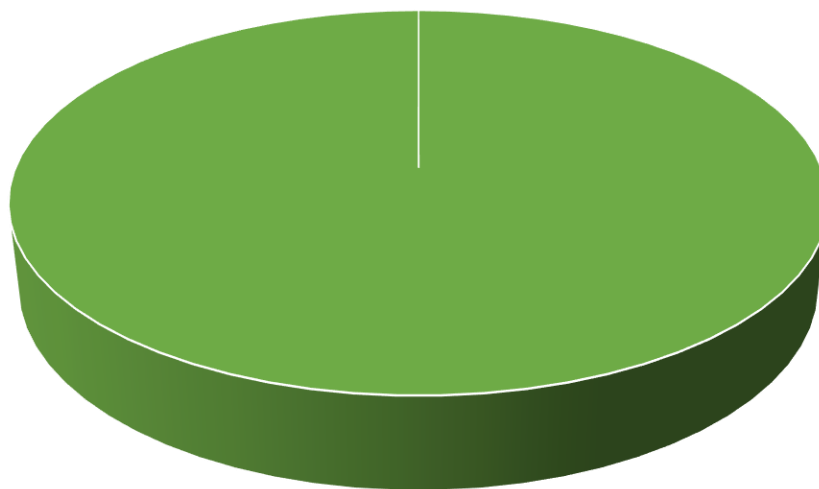
Gráficas por pregunta.

¿Crees que las clases de filosofía con películas fueron dinámicas?



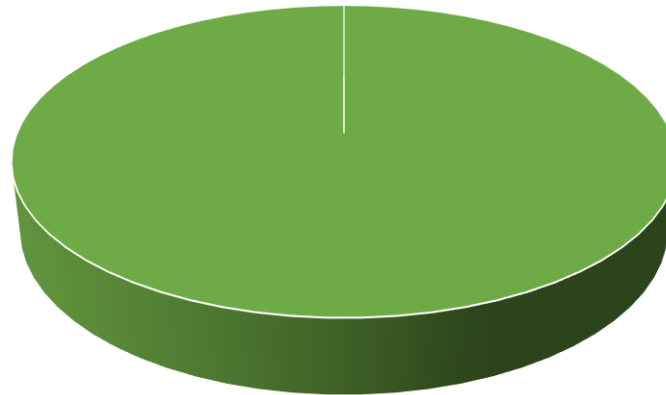
■ Sí ■ No ■

¿Te gustaría que en la clase de filosofía se utilizaran con más frecuencia éste tipo de herramientas?



■ Sí ■ No ■

¿Consideras que la filosofía a través de películas es una herramienta útil para el desarrollo de tus capacidades reflexivas, críticas y argumentativas?



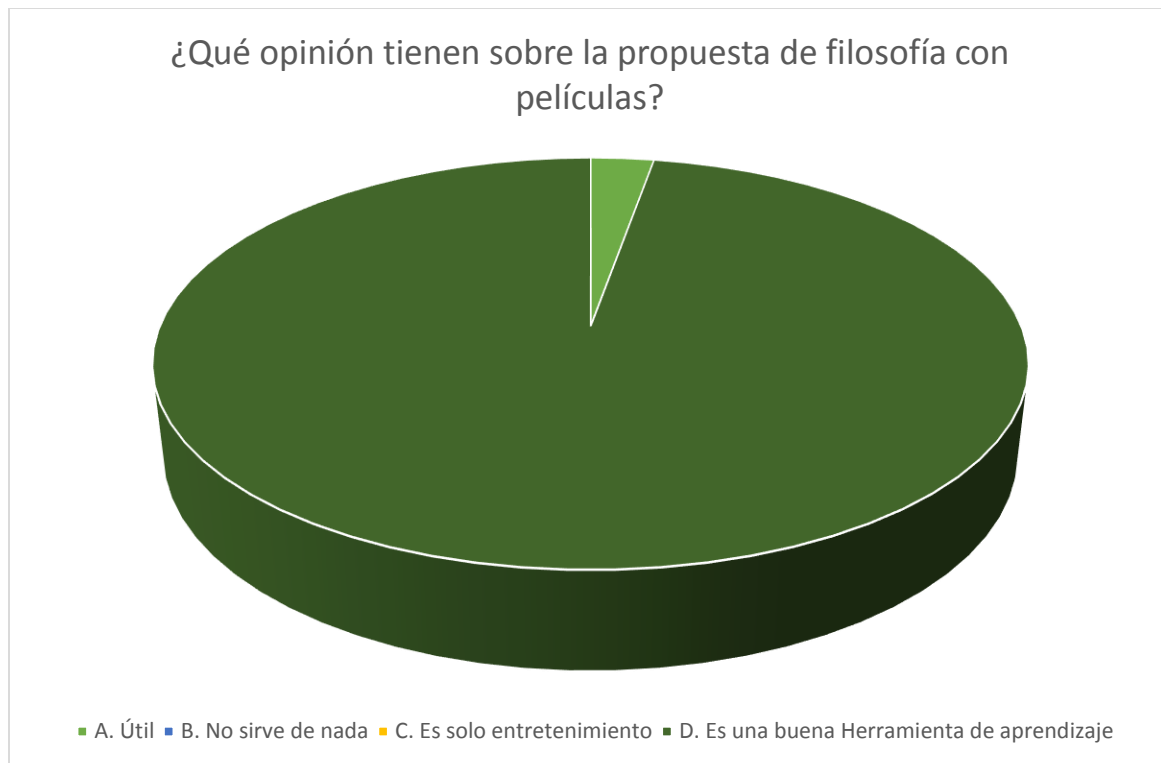
■ Sí ■ No ■

Después de haber realizado en la IHAI una breve encuesta que contaba de cuatro preguntas con las cuales evidenciamos el buen acogimiento de nuestro trabajo de grado por parte de los estudiantes dónde, cómo lo podemos ver en las gráficas, la totalidad de los estudiantes respondió de forma positiva frente a la aplicación del proyecto.

De lo anterior podemos enmarcar lo siguiente:

- La idea de trabajar la filosofía a través de películas o escenas de ellas resulta ser, desde la visión de los discentes, una idea dinámica, que guiada de forma adecuada puede generar en los estudiantes motivación, interés y respeto en las cuestiones filosóficas.

- El 100% de los estudiantes encuestados manifiesta su interés en herramientas didácticas como la nuestra, ya que les permite esparcir sus horizontes y ver con mayor claridad las propuestas filosóficas de los autores.
- La totalidad de los estudiantes respondió de forma afirmativa a la pregunta ¿consideras que la filosofía a través de películas es una herramienta útil para el desarrollo de tus capacidades reflexivas, críticas y argumentativas? De lo cual podemos afirmar la funcionalidad y aplicabilidad de nuestra propuesta en cualquier entorno para impartir las clases de filosofía.



En general los estudiantes encuestados manifestaron que la propuesta con películas cambió el método tradicional de enseñanza-aprendizaje en la clase de filosofía al cual estaban acostumbrados, lo cual, permitió que los estudiantes mejoraran completamente su disposición y su comprensión de dicha rama del saber. Razón por la cual enmarcaron nuestra propuesta como útil y buena dentro de sus diferentes procesos de aprendizaje, ya que les permitía tener un análisis más crítico frente a las diferentes situaciones y temáticas que les fueron expuestas.

Al finalizar la propuesta encontramos una entrevista realizada a dos discentes de la IHAI que participaron de la aplicación de nuestro proyecto, esto como una muestra final de la visión de los estudiantes frente a nuestra propuesta didáctica y su desarrollo (Anexo 6).

Recomendaciones

Es importante tener en cuenta, en primera instancia, a la hora de la aplicación del proyecto, cerciorarse del público al cual nos remitimos, es decir, seleccionar una película y temática adecuadas para la edad y la comprensión de cada grupo.

Haremos mención también, dentro de las recomendaciones, de otras posibilidades, tanto cinematográficas como temáticas, para trabajar filosofía en las aulas de clase:

-Otras posibilidades de abordar nuestra propuesta:

Con *El Show de Truman* además de trabajar el mito de la caverna de Platón, podríamos dar un acercamiento al Genio Maligno cartesiano. La propuesta cartesiana va más o menos de la siguiente forma: Descartes, en sus *Meditaciones Metafísicas* (Duda metódica) supone la

existencia de una especie de genio maligno, que parece ser superior al hombre, la función de este genio maligno consiste en provocar una especie de desorientación y engaño en nuestros propios conocimientos. De esta manera, cuando creemos que estamos viviendo en una plena verdad, no lo estamos, sino que estamos en el error. Descartes en su bien llamada duda metódica introduce esta hipótesis del genio maligno, para evidenciar que se puede tener una certeza absoluta de algo.

El *Mito de la Caverna* de Platón puede ser visto de forma clara en la película *Matrix*. Ambas historias tienen cosas en común, ya que hablan de dos mundos paralelos donde el personaje principal cree vivir en la realidad, pero no es así, ya que las vivencias obtenidas en ese mundo no significan exactamente que vive las cosas realmente como son. Podemos encontrar una ejemplificación directa del mito de la caverna en el momento en que Morfeo le presenta a Neo su verdadero mundo.

Con *Batman Inicia* podemos trabajar diversas temáticas, que van desde los discursos morales de Kohlberg, la economía marxista y otros discursos de identidad, abordados desde la filosofía o el psicoanálisis. En la película encontramos diferentes discursos morales, como la idea de Batman siendo el Joker, es decir, una situación hipotética en la que Batman pierde la cordura por la pérdida de sus padres y se vuelve demente. Encontramos discursos políticos, en tanto al juego de poderes existente a lo largo de toda la película. La película permite jugar también con problemáticas económicas y referentes a la justicia, la autoridad y el libre albedrío.

La problemática de *El Perfecto asesino*, al tener lugar en una situación posible, en cualquier caso, puede ser útil a la hora de abordar situaciones morales como la propuesta de Kohlberg. Kohlberg tiene como fundamento principal comprender la estructura del razonamiento frente a los problemas de carácter moral. El foco central de su trabajo tiene lugar a partir de “Dilemas morales” en los cuales enmarca situaciones posibles, lo ideal era presentar casos conflictivos de

decisión y clasificar las respuestas para encuadrar al entrevistado en uno de los seis estadios de razonamiento moral.

- Algunas películas qué podríamos tener en cuenta:

Otra forma de abordar los discursos cartesianos puede ser a través de la película *El Origen* de Christopher Nolan. En esta película podemos ejemplificar, casi en su totalidad, las principales propuestas cartesianas, como la duda metódica, la diferencia entre sueño y realidad y el genio maligno. Descartes en su filosofía se propone, en primera instancia, dudar de todo: de la realidad, del pensamiento, de sus creencias e inclusive de sí mismo. Una de los razonamientos que le llevaron a poner en duda la realidad que los sentidos le hacían ver fue la dificultad que tenemos los humanos para distinguir la realidad del sueño. Cuando soñamos nos parece todo tan real y verosímil que no ponemos en duda, como hizo Descartes, la veracidad de nuestra experiencia.

En la película *Doce años de esclavitud* podemos enmarcar, casi a la perfección, el Estadio del amo y el esclavo hegelianos. Hegel, en su libro *Fenomenología del espíritu* nos muestra un juego de deseos entre dos conciencias deseantes. El deseo de una es ser reconocida por la otra. Pero la que tiene miedo a morir, deja de lado su deseo de reconocimiento y esto la convierte en esclava, en la otra conciencia deseante el deseo de ser reconocida es más grande que el miedo a morir, y esto la lleva a convertirse en ama.

El esclavo opta por dejar de lado su deseo, y eso da paso a satisfacer el del amo, el cual es dominarlo -al esclavo- Pero cuando el amo satisface su deseo de dominación está reconociendo la existencia del esclavo. Según Hegel, el amo sólo es amo cuando el esclavo decide aceptar su estado de esclavitud. Pero ese estado de esclavitud da paso a que se convierta, de una u otra

forma, en el precursor de la cultura. El esclavo trabaja para el amo, el amo queda aislado en la pasividad, el ocio, el goce, etc. Solo recibe lo que el esclavo le da. Es el esclavo quien le da vida y forma a la materia y la naturaleza.

Con *Clic: perdiendo el control*, podemos ejemplificar la experiencia auténtica e inauténtica que tiene lugar en la propuesta heideggeriana sobre el ser. La existencia auténtica, por un lado, desde el punto de vista heideggeriano consiste básicamente en abrazarse con la angustia de la existencia misma, en vivir totalmente consiente de la fragilidad que conlleva la fragilidad del existir, una existencia amparada en la completa comprensión de los problemas de la existencia. Por otro lado, la existencia inauténtica tiene lugar en un entretenerse con las cosas, una vida centrada en la trivialidad de las relaciones y placeres estéticos, en resumidas cuentas, la existencia inauténtica radica en renunciar a la comprensión de la vida misma y vivir sin contemplar la tragedia de la existencia.

En algunas escenas de las películas *Los declaro marido y Larry* y *Figuras Ocultas* podemos dejar por sentado algunos de los principales postulados de las teorías del reconocimiento a las comunidades homosexuales y afro, dichos postulados en la voz de Hannah Arendt, Charles Taylor y Nancy Fraser. Las teorías del reconocimiento han sido abordadas por muchos autores, dentro de los cuales encontramos a Nancy Fraser, Axel Honneth, Hannah Arendt y Charles Taylor, aunque cada uno tome el tema por un lado diferente, podemos decir que todos terminan siendo uno solo. Así pues, desde Fraser, se trata de reconocer y aceptar las diferentes identidades, culturas, etnias, etc. Lo anterior, según Fraser, para acercarnos al camino de una igualdad social. Arendt, por su parte, ahonda en la libertad e igualdad entre todos dese la posibilidad de una completa y verdadera inclusión. Honneth, abarca el asunto del reconocimiento desde la injusticia, según él, cuando se humilla o se discrimina, se está omitiendo el ser del otro,

no se le está reconociendo como parte de la sociedad. Taylor, por su parte, nos muestra una idea de multiculturalismo, el cual se centra en reconocer los grupos minoritarios, es decir, tratar a las personas “diferentes” (gays, afros, judíos, indígenas, etc.) con dignidad y respeto. Desde Taylor, ser multicultural es reconocer al otro en su diferencia.

Para finalizar las recomendaciones, podemos dar una pequeña advertencia, cuando trabajamos la filosofía a través de películas, o sea cual sea la didáctica, corremos el riesgo de caer en la misma dinámica de la clase tradicional, es decir, si nos centramos sólo en la proyección de películas y la interrogación frente a algunas temáticas y hacemos lo mismo una y otra y otra vez, estaríamos perdiendo la motivación y el interés de los estudiantes frente a la herramienta didáctica y, por ende, a la asignatura. Lo más importante a la hora de incursionar en estas nuevas didácticas consiste, bajo nuestra consideración, en encontrar el balance perfecto y los momentos adecuados para cada herramienta didáctica.

Bibliografía

Cabrera, Julio (2003) *Cine: 100 años de filosofía*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

Gómez, Mario (1983). *Didáctica de la Filosofía*. Bogotá, D.C: Editorial Usta.

Herrera, Daniel (2009). *Por los senderos del filosofar*. Bogotá, D.C: Editorial Bonaventuriana.

Kant, Emmanuel (1921). *Fundamentación metafísica de las costumbres*. España. Editorial Porrúa.

Locke, John (1956) *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México, D.F: Fondo de cultura económica, S.A. de C.V.

Navia, Ricardo (2004). *La enseñanza media de la filosofía en las actuales condiciones culturales y sociales de nuestros países*. Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía. Universidad Pedagógica Nacional.

Perelló, Julio. (1992). *Didáctica de la filosofía*. En Apuntes del profesor (161). Quito, Ecuador: Universidad politécnica salesiana.

Savater, Fernando (2009). *La aventura del pensamiento*. Buenos aires. Editorial Sudamericana S.A.

Savater, Fernando (2016). *Historia de la filosofía sin temor ni temblor*. Bogotá, Colombia. Editorial Espasa.

Sierra, Rubén (1985). *La Filosofía en Colombia: siglo XX*. Bogotá, D.C: Edición digital.

Bibliografía secundaria.

Arendt, Hannah (1997) *¿Qué es la política?* España, ediciones Ibérica S.A.

Clavero, Sergio (2014), El lenguaje Audiovisual, Propuestas didácticas. Recuperado en: <https://aturuxofilms.files.wordpress.com/2010/01/ud-lenguaje-audiovisual.pdf>. en Marzo de 2016

Descartes, René (2006) *Meditaciones Metafísicas- Discurso del método*. España, editorial Espasa-Calpe S.A.

Fraser, Nancy y Honneth, Axel (2006) *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid, Editorial Morata.

Hegel, G. W. F (1966) *Fenomenología del Espíritu*. México, Fondo de cultura económica.

Heidegger, Martin (2006) *Ser y Tiempo*. España, Editorial Trotta, S.A.

Kohlberg, Lawrence, *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Editorial Désclée de Brouwer, S.A.

Taylor, Charles. (2009) *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*, Fondo de cultura económica.

Anexos

Anexo 1 Modelo de encuesta utilizado.

¿Te gusta la clase de filosofía?

Si _____

No _____

Más o Menos _____

¿Crees que es útil?

Si _____

No _____

Más o Menos _____

¿El docente actual del área de filosofía usa recursos didácticos para ejemplificar los temas (Películas, videos, juegos)?

Si _____

No _____

Más o Menos _____

¿Te gustaría que la clase de filosofía fuese más dinámica?

Si _____

No _____

Más o Menos _____

Anexo 2

Tomado de: John Locke, *Ensayo sobre el entendimiento humano*.

Sobre la identidad personal.



Para hallar en que consiste la identidad personal debemos considerar lo que representa la palabra persona; a mi entender, es un ser pensante que puede razonar y reflexionar y considerarse como el mismo, como una misma cosa que piensa en diferentes lugares y tiempos; y esto ocurre únicamente por el sentimiento que tiene de sus propias acciones, el cual es inseparable del pensar, y me parece que le es esencial. Es imposible que nadie perciba sin percibir que él mismo percibe. Cuando vemos, oímos, etcétera, sabemos qué hacemos eso. Por esto cada uno es para sí mismo lo que él llama “yo”.

Pero se ha de indagar si es la misma e idéntica sustancia... Tal vez haya quién oponga que, al ser interrumpida la conciencia por el olvido, la sustancia pensante no será la misma. Pero esto no concierne a la identidad personal; la cuestión es saber qué hace que una persona sea siempre la misma, y no si es la misma sustancia la que siempre piensa en la misma persona, lo que en este caso no importa. Sustancias diferentes mediante la misma conciencia, están unidas en la misma persona; lo mismo que agregados diferentes, mediante la misma vida, están unidos en un mismo animal cuya identidad se preserva en este cambio de sustancias por la unidad de una vida continúa. Siendo una misma conciencia lo que hace a un hombre ser el mismo para sí mismo, la identidad personal depende solamente de esto, ya sea solamente a una sustancia individual o continúe en una sucesión de varias sustancias...

Anexo 3

Tomado de: *Historia de la filosofía sin temor ni temblor*, Fernando Savater.

El mito de la caverna.



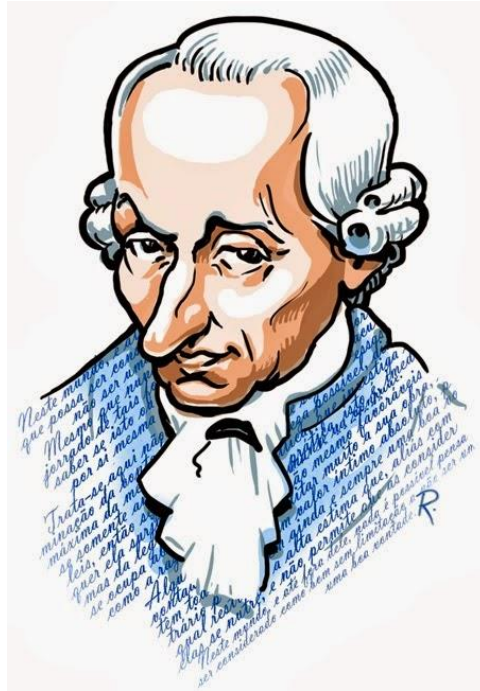
Para que se entendieran mejor sus enseñanzas, que no son nada fáciles, Platón recurría frecuentemente en sus diálogos a mitos: esos mitos no se tipo religioso o tradicional sino algo así como cuentos que sirven de ejemplo a lo que quiere decir. Se parecen a las parábolas que otro maestro, Jesucristo, solía utilizar para que la gente sencilla le comprendiera mejor. Sin duda, el mito más famoso de los narrados por Platón es el llamado “*Mito de la caverna*”, y tiene que ver con su teoría de las ideas. Podemos resumirlo así: imaginemos una oscura caverna en cuyo fondo, allá donde alcanza la luz del Sol, están encadenados cara a la pared un puñado de prisioneros. No pueden ni siquiera volver la cabeza, sólo mirar al liso muro rocoso que tienen frente a ellos. Tras los prisioneros hay encendidas unas cuantas hogueras y varias personas van y

vienen transportando cargas diversas: armas, jarrones, estatuas, ramas de árbol y hasta animales vivos. Las sombras de esos transeúntes se dibujan en la roca del fondo, al modo de sombras chinescas (¿Habéis visto cómo la sombra de una mano en la pared puede parecer un perro que abre y cierra la boca o un pájaro?), y los pobres prisioneros, que nunca han salido de la caverna ni visto otro paisaje, están convencidos de que son seres reales, no meros reflejos. Pero he aquí que un prisionero logra romper sus cadenas, escapa de la caverna y sale a la luz del exterior: allí está la auténtica realidad, los pájaros y los leones, el mar, los árboles... el mismísimo Sol que brilla en el cielo. Regresa al interior para comunicar la verdad a sus compañeros, que siguen encadenados, pero nadie le hace caso y todos se burlan de él, creyendo que la libertad le ha enloquecido. Para quien vive atado a las sombras sólo las sombras son reales.

Anexo 4

Tomado de “*Historia de la filosofía sin temor ni temblor*” de Fernando Savater.

¿Qué debo hacer?



¿Qué debo hacer? Los seres humanos somos activos y constantemente debemos tomar decisiones para hacer esto o lo otro. En la mayoría de los casos, son las circunstancias las que nos imponen el camino que debemos seguir: la necesidad de comida o cobijo, el instinto de conservación el afán de recompensas o el miedo a los castigos, la simpatía o antipatía que sentimos por los demás, etcétera. Así, nuestro comportamiento es heterónomo (o sea, que sigue una norma ajena que nos llega desde fuera, como si alguien o algo nos diese una orden que obedecemos). Para Kant, esa forma de actuar puede ser prudente o justificada, pero no es propiamente moral. El

verdadero comportamiento moral tiene que ser autónomo, es decir, que brote de una ley que nada me impone y que yo acepto como fruto de mi propia libertad de ser racional. Esa norma autónoma tiene que expresar lo mejor de mi voluntad, no mi apetito, ni mi ambición, ni mi miedo a los castigos. Será un imperativo, o sea, una orden que yo me doy a mí mismo por simple respeto a lo mejor que hay en mí: no estará condicionada a conseguir esto o aquello, sino que será un imperativo categórico, que busca lo bueno de modo absoluto y nada más.

¿Cómo saber que este imperativo proviene verdaderamente de la buena voluntad y no de algún interés menos elevado? Cuando yo hago algo que me beneficia a mí, pero no a otros es como si dictase una ley que vale sólo para mí, aunque no para los demás; el que miente es como si pensara: “Está bien que yo mienta cuando me conviene, pero quiero que los demás me digan la verdad, porque si a todo el mundo le da por mentir ya no sacaré ventaja de mis propias mentiras”. Pero cuando hago algo realmente bueno es como si dijese: “Quiero que todo el mundo actúe como yo, es decir, como un ser humano racional que respeta a sus semejantes y no los utiliza como herramientas o simples marionetas. De este modo no me comportaré por capricho o buscando provecho, sino porque debo respetar la humanidad en mí y en todos los demás”.

Anexo 5

Modelo de encuesta utilizado para evaluar la aplicación de nuestra propuesta.

1.- ¿Crees que las clases de filosofía con películas fueron dinámicas?

Si_____

No_____

2.- ¿Te gustaría que en la clase de filosofía se utilizaran con más frecuencia este tipo de herramientas?

Si_____

No_____

3.- ¿Consideras que la filosofía a través de películas es una herramienta útil para el desarrollo de tus capacidades reflexivas, críticas y argumentativas?

Si_____

No_____

4.- ¿Qué opinión tienes sobre la propuesta de filosofía con películas?

A: Es útil. _____

B: No sirve de nada. _____

C: Es sólo un entretenimiento. _____

D: Es una buena herramienta de aprendizaje. ____